



PEDAGOGIAS NO PLURAL

Inflexões na formação
de professores

Erica Bastos da Silva
Fernando Henrique Tisque dos Santos
Mariana Martins de Meireles
(Organizadores)



Editora UFRB

**PEDAGOGIAS NO PLURAL:
inflexões na formação de professores**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital n°. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso
Acadêmico na Graduação da UFRB)

Alice Costa Macedo

Ingrid Wink

Irenilson de Jesus Barbosa

Luana Patrícia Costa Silva

Lúcia Gracia Ferreira

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Erica Bastos da Silva
Fernando Henrique Tisque dos Santos
Mariana Martins de Meireles
(Organizadores)

PEDAGOGIAS NO PLURAL: inflexões na formação de professores



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2023

Copyright©2023 by Erica Bastos da Silva, Fernando Henrique Tisque dos Santos e Mariana Martins de Meireles

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica
Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica
Maximiano Martins de Meireles

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

P371

Pedagogias no plural: inflexões na formação de professores/
Organizadores: Erica Bastos da Silva, Fernando
Henrique Tisque dos Santos e Mariana Martins de
Meireles. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.
290p.; il.

Este livro eletrônico é parte da Coleção Sucesso
Acadêmico na Graduação da UFRB, Volume XXXIV.

ISBN: 978-65-88622-36-0.

1.Práticas pedagógicas – Educação. 2.Formação de
professores–Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia. II.Silva, Erica Bastos da. III.Santos, Fernando
Henrique Tisque dos. IV.Meireles, Mariana Martins de.
V.Título.

CDD: 370.733

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela
Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 12 de abril de 2023.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

Para os professores e professoras que em 2020 e 2021 tiveram que se reinventar transformando seus lares em espaços de trabalho, movimentando as fronteiras entre vida e profissão.

Para os estudantes deste país desigual que em 2020 e 2021 tiveram que redimensionar a vida e até adiar os sonhos.

A vida é igual a um livro.
Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra.

Carolina Maria de Jesus (1960)
(uma homenagem aos 63 anos de Quarto de Despejo)

Sumário

Prefácio

Carlos Adriano da Silva Oliveira 11

Apresentação

Érica Bastos da Silva, Fernando Henrique Tisque dos Santos,
Mariana Martins de Meireles 15

EIXO I - ESTÁGIO

Narrativas e formação inicial de professores no estágio curricular

Karina de Oliveira Santos Cordeiro, Roberta Melo de Andrade
Abreu, Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira 23

Estágio supervisionado em gestão escolar e possibilidades formativas

Lúcia Gracia Ferreira, Georgia Nellie Clark 41

EIXO II - FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores e a extensão popular no Programa Tecelendo

Andreia Barbosa dos Santos, Elisabete Ferreira Delfino,
Luana Patrícia Costa Silva, Iria Vanucci Barbosa da Silva 55

O teatro e os saberes profissionais docentes

Fernando Henrique Tisque dos Santos 69

Formação docente no âmbito do CFP/UFRB

Manuela da Silva Oliveira, Gilsélia Macedo Cardoso Freitas 85

Questões sociocientíficas locais na formação crítica de pedagogos

Maria Aparecida da Silva Andrade 109

EIXO III - ALFABETIZAÇÃO/LITERATURA

Literatura infantil: a magia e o encantamento na formação de leitores

Rayssa dos Santos Souza, Érica Bastos da Silva 127

Estudantes não alfabetizados da EJAI: desafios, negações e enfrentamentos

Mônica Dantas de Menezes, Maria Eurácia Barreto de Andrade143

EIXO IV - DIVERSIDADES

Arte e escuta: sendas percorridas na educação infantil

Alessandra Gomes, Vaneza Souza Morais.....163

Máscaras bordadas em Bumbas e Cazumbás

Alice Costa Macedo, Robervaldo Neri dos Santos Passos,
Emanuella Oliveira da Cunha Mendes179

Mulheres do campo e permanência universitária: experiências narradas

Ediene Brito Santos, Mariana Martins de Meireles.....199

Filosofia e educação em Anísio Teixeira: uma disciplina optativa

Djeissom Silva Ribeiro213

Educação socioemocional de professores(as): as emoções na educação

Sabrina Torres Gomes, Fernanda Conceição de Jesus,
Lusimara Gonçalves Miranda da Silva Jesus231

Professoras/trabalhadoras: a resistência na formação de mulheres docentes

Ingrid Wink243

Mediando a aprendizagem de educandos autistas

Lelizânia Martins de Souza, Irenilson de Jesus Barbosa261

Autores.....283

Prefácio

Carlos Adriano da Silva Oliveira¹

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
(Oração ao tempo. Composição de Caetano Veloso)*

Tempo é rei. Tenho feito esta afirmação com constância em meus encontros de formação e vida. Orações ao tempo precisam ser pensadas com seus ritmos múltiplos, diversos, sobretudo com acordos que promovem vida. As sensações atravessam o tempo e confirmam suas implicações paradoxais. Ser inventivo e parecer contínuo configuram-se como marcas dos desafios do tempo. Imposições (coloniais/capitalistas) de uma ideia de humanidade pautada em individualização, consumismo/aniquilação, exploração, linearidade e universalismos retóricos... são ritmos, tambores que alimentam as desigualdades sociais e a violência de diversas ordens.

Tempo é rei. A realidade de disputas, conflitos e negociações permeiam as relações sociais. Vale dizer que narrativas emergentes contestam as imposições supracitadas. Não se negligencia as ações do tempo. Não se apaga a história, e os processos ancestrais circulam com o tempo presente e as projeções futuras. Creio muito na circularidade, nas nuances e dobras do tempo.

No tempo presente, refletir sobre Pedagogias plurais torna-se imprescindível, em especial por conta de uma conjuntura desafiadora

¹ Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Docência, Currículo e Formação (CFP / UFRB).

no contexto brasileiro e mundial. A pandemia do Covid-19 amplia as desigualdades sociais da lógica colonial/capitalista e afligem o planeta. As incertezas inundam as relações humanas. Pensar a educação nesse contexto demanda um olhar atento sobre a multiplicidade de ritmos, diferentes determinações da realidade e de como essas diferenças atuam no campo educacional.

Pensando nesses ritmos, Ailton Krenak - ativista, liderança indígena, ambientalista e escritor brasileiro - provoca sobre a realidade de isolamento e indica: O amanhã não está à venda³. O autor aponta desafios da ideia de humanidade que naturaliza as lógicas de sub-humanidades: povos vivem sendo violentados e na miséria. Também contesta a humanidade prescrita em vias de uma abstração civilizatória, supressora da diversidade, amarrada a recusa da pluralidade das formas de vida, existência e hábitos. Por fim, insiste na necessidade de ensinar as crianças a enfrentarem os medos. O recado explícito, ancestral, no tempo presente, com projeções de futuro, é de que trajetórias e práticas de aprender/ensinar devem se orientar por construir um outro mundo possível.

Nesses termos, voltando na história, no ano de 2005, um fato histórico ocorre por acordos com o tempo, suas nuances e dobras afirmam convergências possíveis a partir da luta histórica ancestral dos povos, fomentada por movimentos sociais, mobilizações locais e globais, políticas progressistas, materializando, no Brasil, o processo de interiorização do ensino superior federal. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa, no estado da Bahia, são frutos dessa dinâmica. Uma conquista. Uma possibilidade de outros mundos possíveis.

Tempo é rei. Após quinze anos desse fato histórico, os encantamentos e desencantamentos expressos nos remetem à crucial necessidade de compreender nossos acordos com o tempo, sobretudo que a condição de nossas lutas não se trata de uma exceção. Enquanto povo, nossa condição de luta é regra. No nosso lugar, trajetórias se entrecru-

² A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (OPAS/OMS Brasil. Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875, acesso em 29 de junho de 2020.

³ Krenak, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

zam conduzindo experiências de aprender/ensinar, alterando as realidades usuais de formação.

Uma constatação gerada a partir dessas lutas: outros mundos são possíveis diante das trajetórias de aprender/ensinar. Mundos que incluem a formação de sujeitos ditos improváveis. Cabe uma explicação a respeito dessa constatação. A origem da palavra improvável (do latim *improbabilis*) tem como sinônimos: que tende a não acontecer, incerto, impossível, inacreditável. Filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras convivem com limites simbólicos de formação arquitetados pela lógica colonial/capitalista.

Os ditos improváveis também sofrem diante da realidade das condições objetivas/materiais de existência, mercadorias descartáveis, e na base da estrutura aos olhos dessa arquitetura colonial/capitalista. Sujeitos históricos rotulados no desafiador caminho de acesso e permanência no ensino superior. Trata-se de um lugar social, composto por uma multifacetada gama de povos, sujeitos de direitos que tiveram seus direitos à educação negada ao longo da história. Por isso, ditos improváveis.

Como afirmamos anteriormente, contestamos essa lógica. Lutamos. Persistimos, Insistimos. Escrevo este prefácio refletindo acerca dos acordos com o tempo. Egresso da primeira turma de Pedagogia (CFP/UFRB) e atualmente docente no Centro de Formação de Professores, tais alcances são vistos pela lógica colonial/capitalista como um dito improvável. As inscrições corporais que constituem minha existência (estudante, professor, negro, da classe trabalhadora, natural de Amargosa), minha trajetória de aprender/ensinar, não devem ser acionadas e definidas por um desejo ou aspirações da condição individual. Outros mundos são possíveis.

Nosso acordo com o tempo confirma o compromisso formativo coletivo da/na UFRB. Um lugar de formação socialmente referenciada, com contradições e possibilidades. Formação implicada com princípios de ensino, pesquisa, extensão e políticas de ações afirmativas, materializada por uma educação pública, gratuita e de qualidade. São matrizes do livro *Pedagogias no Plural: inflexões na formação de professores*.

Em síntese, temas como a práxis pedagógica em estágio supervisionado; mediação de aprendizagem de estudantes na perspectiva inclusiva; extensão popular; usos de questões sociocientíficas locais na formação;

educação socioemocional de professores e professoras; incursões a ideias educacionais de Anísio Teixeira e suas contribuições para a filosofia da educação; bem como as implicações da formação docente no ensino superior a partir do olhar de estudantes, podem ser observadas nesta obra.

Ademais, este livro apresenta também reflexões organizadas por narrativas, estratégias pedagógicas e lugares sociais de resistência. A presença da memória e tradições orais em comunidades quilombolas; o debate sobre classes sociais e a condição de gênero, ampliadas na esfera do ser mulher, e dos desafios da permanência de mulheres camponesas no ensino superior; o letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA); constituem reflexões cotidianas da formação no contexto. Os encantamentos e itinerários dialogam com a literatura infantil, teatro, artes visuais em grupos de estudo, pesquisa e extensão. Marcadores importantes de experiências coletivas. Essas produções de sujeitos e grupos têm sido fonte fecunda de projeções e ampliação qualitativa das formações no curso de Pedagogia (CFP/UFRB).

Tempo é rei. Meu respeito e admiração às autoras e aos autores aqui representados. Alguns, protagonistas de um turbilhão de desafios originários na dinâmica de implantação do curso de Pedagogia em Amargosa, e lutam, persistem, insistem. Outros vivenciam os desafios e possibilidades cotidianas da interiorização do ensino superior federal, docentes e estudantes, contestando a lógica colonial/capitalista que exclui os ditos improváveis.

O acordo com o tempo trouxe essa experiência rica de leitura, formação e vida. Concluo este prefácio agradecendo ao tempo, bem como às organizadoras da proposta. Assim reafirmo: os escritos deste livro são inspiração. As reflexões vivificam experiências de aprender/ensinar. Como um convite à leitura, os estudos são provocações constitutivas e ampliam de maneira qualitativa a produção de conhecimento no que se refere aos desafios da docência, formação de professores e professoras, produções que insurgem das vivências formativas e investigações na Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Sigamos...

Apresentação

*Erica Bastos da Silva
Fernando Henrique Tisque dos Santos
Mariana Martins de Meireles*

O novo coronavírus que atingiu o mundo no fim de dezembro de 2019, também atingiu a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em março de 2020. Literalmente enclausurados em nossas casas, começamos a assistir pelas “janelas do mundo” os horrores letais de um vírus que pouco a pouco aprofundou as nossas segregações espaciais, sociais, raciais e de gênero. Isolados, ficamos frente a frente com a nossa humanidade, sentimos afiadamente os limites de nossa condição humana. Sim, são muitas as dores e os absurdos deste tempo, inumeráveis e indizíveis. Pois bem, este livro foi gestado sob os ares de uma pandemia. Escrito sob as incertezas da vida e da morte. Reescrito entre os silêncios do mundo e os barulhos de seus/suas autores/as. Revisitado sob o “devagar depressa” dos dias. Aliás, tal como consta no prefácio desta obra, tudo é fruto deste “tempo-rei”! Fruto que nasce das sementes de outrora, adubadas em terrenos férteis por professores/as e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), *campus* Amargosa/BA.

Em *Pedagogias no Plural: inflexões na formação de professores*, deparamo-nos com textos que se confundem com o *sentimento de mundo* daqueles/as que os escrevem. Se há algum limiar, ele se inscreve na palavra *plural*. Esse caráter plural da referida obra é mobilizado e se constitui no conjunto de capítulos que atravessam diversas perspectivas inerentes à formação do/a pedagogo/a. É também plural porque aposta nas tessituras coletivas e em suas redes de colaboração. Porque ensaia uma produção de conhecimento a partir de mundos questionados e experimentados. Ao celebrar o plural, os/as autores/as nos tocam com as mais variadas questões que “perturbam” seus escritos. Ou ainda, porque, ao

modo Manoel de Barros, não parece com nada parecido: as reflexões e práticas traduzidas nas letras escapam dos traços acostutados e fazem desvios para horizontalizar o ensino, a pesquisa e a extensão.

A tarefa de apresentar este livro nos coloca no desafio de introduzir palavras sobre os capítulos e seus autores, sem, contudo, dizer o que os textos são em sua integridade. Para isso, caro leitor, você deverá acessar os capítulos, não há outro caminho. Ainda assim, ensaiamos uma síntese desta obra que se organiza a partir de quatro eixos e quinze capítulos. No eixo I, que acolhe as discussões sobre *“Estágio”*, constam dois capítulos que tecem considerações relevantes sobre o estágio na formação inicial de pedagogos/as.

O primeiro capítulo intitulado *“Narrativas e formação inicial de professores no estágio curricular”* foi escrito de forma colaborativa por Karina de Oliveira Santos Cordeiro, Roberta Melo de Andrade Abreu e Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira. As autoras concebem o estágio supervisionado enquanto um campo de pesquisa para discutir as experiências de formação no âmbito da Educação Infantil. Para isso, recorrem as narrativas dos memoriais escritos pelos/as estudantes, buscando compreender como os impactos do estágio no processo de formação inicial tem possibilitado a compreensão acerca do fazer político, ético e estético da docência.

O segundo capítulo *“Estágio supervisionado em gestão escolar e possibilidades formativas”*, escrito por Lúcia Gracia Ferreira e Georgia Nellie Clark, compreende o estágio supervisionado como eixo articulador do ensino, pesquisa e extensão na formação dos/as pedagogos/as. As autoras apresentam estratégias interessantes mobilizadas através do desenvolvimento do ensino híbrido. Tal movimento tem colaborado para a abertura de novos horizontes, promotores de outros e possíveis contextos de formação de pedagogos/as.

No eixo II, intitulado *“Formação Docente”*, encontram-se quatro capítulos que apresentam reflexões e resultados de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão universitária que contribuem para o processo de formação de professores no CFP/UFRB. O capítulo que abre esta discussão intitula-se *“A formação de professores e a extensão popular no programa Tecelendo”*, escrito por Andreia Barbosa dos Santos, Elisabete Ferreira Delfino, Luana Patrícia Costa e Iria Vanucci Barbosa da Silva. Tal

produção evoca a trajetória e contribuições do Programa de Extensão Tecelando à Formação docente no CFP, em especial ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Destaca o envolvimento da comunidade e a realização de ações formativas a partir da Educação Popular, do trabalho com juventudes de comunidades rurais e urbanas e de diálogos com a agricultura familiar e a economia solidária.

O capítulo seguinte "*O teatro e os saberes profissionais docentes*", cuja autoria é de Fernando Henrique Tisque dos Santos, aborda reflexões sobre a relação entre a extensão e a construção de saberes profissionais docentes de integrantes do projeto "Vem que tem Teatro!: Leitura e Emancipação". No capítulo, o autor faz uma amostra de como o Projeto tem possibilitado às integrantes desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a aprendizagem da escuta do outro e reconhecer as próprias emoções, potencializando os saberes profissionais e seus percursos formativos na docência.

O capítulo intitulado "*Formação docente no âmbito do CFP/UFRB*", produzido por Manuela da Silva Oliveira e Gilsélia Macedo Cardoso Freitas, analisa o percurso acadêmico de estudantes de diferentes Licenciaturas no CFP/FRB, a fim de compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente. O capítulo revela que o processo de expansão e interiorização das Instituições de Ensino Superior tem possibilitado o acesso de jovens das classes populares à universidade, deflagrando ainda a necessidade de ampliar a relação entre a universidade e a comunidade externa.

O último capítulo referente ao segundo eixo intitula-se "*Uso de questões sociocientíficas locais na formação crítica de pedagogos*", de autoria de Maria Aparecida da Silva Andrade. O capítulo perfaz uma análise sobre as contribuições da convergência da abordagem de questões sociocientíficas sob o enfoque da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e a pedagogia freireana na formação de professores de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Evidencia-se entre os resultados que as abordagens apresentadas dialogam em variados aspectos, propondo desafios ao ensino na atualidade, constituindo-se como bases

teóricas profícuas para fundamentar mudanças significativas no contexto educacional, visando à formação crítica dos/as licenciandos/as.

No eixo III *“Alfabetização/Literatura”* constam dois capítulos que discutem aspectos relevantes no âmbito do processo de alfabetização e da formação de leitores. O primeiro capítulo *“Literatura infantil: a magia e o encantamento na formação de leitores”*, escrito por Rayssa dos Santos Souza e Érica Bastos da Silva, coloca em tela a “valorização da literatura infantil nas escolas, especialmente, no que tange à formação humana a partir do encantamento e da apreciação estética”. Ao tracejarem um caminho investigativo e reflexivo, as autoras chegam a conclusão de que “os usos da literatura contribuem tanto para o processo de aprendizagem da leitura quanto para a formação multifacetada dos estudantes”.

O segundo capítulo deste eixo - *Estudantes não alfabetizados da EJA: desafios, negações e enfrentamentos*, de autoria de Mônica Dantas de Menezes e Maria Eurácia Barreto de Andrade - problematiza os desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos, antes da apropriação da leitura e da escrita, na vivência cotidiana e nas diversas práticas de letramento. Através de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada, a investigação revela que mesmo com acesso limitado a leitura e a escrita, o acesso a alfabetização e ao letramento trouxe impactos na vida desses sujeitos, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

No eixo IV, intitulado *“Diversidade”*, constam sete capítulos que abordam discussões contemporâneas que transversalizam e ampliam os cenários de formação docente. O primeiro deles é intitulado *“Arte e escrita: sendas percorridas na Educação Infantil”*, de autoria de Alessandra Gomes e Vaneza Souza Morais. As autoras atentam para a presença da arte na Educação Infantil, partindo da seguinte indagação: “pode a Arte oferecer algum tipo de conforto diante de formas tão distintas de experienciar a infância?” Para responder a essa e outras indagações que atravessam o capítulo, Alessandra e Vaneza dialogam com questões teóricas e empíricas e chegam a conclusão que diante da diversidade da infância é possível “trabalhar com uma diversidade de objetos artísticos, mostrando às crianças a diversidade do mundo, do belo, do estético”. Tal caminho pode ser percorrido através do “conforto da troca, da pergun-

ta, da escuta, da criação, da ampliação do conhecimento, do estímulo e construção da sensibilidade”.

No segundo capítulo deste eixo, cujo título é *“Máscaras bordadas em bumbas e cazumbás”*, os autores Alice Costa Macedo, Robervaldo Neri dos Santos Passos, Emanuella Oliveira da Cunha Mendes buscaram se conectar, através de um projeto de extensão com famílias de uma comunidade quilombola do interior da Bahia, utilizando-se, por meio da abordagem a etnopsicologia, a ferramenta do *whatsapp* para tal conexão. Nesta rede, fomentou-se a partilha de narrativas sobre si, sobre o outro e sobre suas próprias memórias que são também as memórias de seu povo. Em notas conclusivas, os autores apontam que as conexões virtuais vincularam pessoas e histórias, revelando-se uma estratégia interessante no cuidado da saúde mental de grupos humanos “ilhados” em meio à uma pandemia.

No terceiro capítulo, *“Mulheres do campo e permanência universitária: narrativas de estudantes-pedagogas”*, as autoras Ediene Brito Santos e Mariana Martins de Meireles indagam o que narram as estudantes oriundas do campo sobre a permanência na universidade. Utilizando-se da entrevista narrativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa (auto) biográfica, apresentam os desafios vivenciados pelas estudantes no decurso da graduação. Os resultados da pesquisa indicam que, embora a inserção na universidade tenha proporcionado mudanças em suas trajetórias de vida-formação-profissão, as políticas que asseguram a permanência (material e simbólica) de mulheres do campo na universidade ainda são insuficientes.

No quarto capítulo, *“Filosofia e Educação em Anísio Teixeira: uma disciplina optativa”*, de autoria de Djeissom Silva Ribeiro, constam reflexões sobre as contribuições de Anísio Teixeira e sua obra na história da educação brasileira e na formação do/a pedagogo/a. Inspirado na atitude questionadora do filósofo e na perspectiva de uma prática educacional socialmente referenciada, o autor apresenta reflexões que impulsionam “pedagogos(as), em processo de formação, a exercerem seus magistérios igualmente com um “perpétuo” questionamento de suas atitudes e dos valores educacionais a serem construídos na Escola”.

No quinto capítulo *“Educação socioemocional de professores(as): as emoções na educação*, tem-se um texto coletivo escrito por Sabrina Torres Gomes, Fernanda Conceição e Lusimara Gonçalves. O capítulo resulta de reflexões vinculadas a um projeto de extensão que, ao conceber as emoções como parte essencial das relações humanas, entende que as práticas docentes podem se beneficiar das aprendizagens advindas do manejo de recursos emocionais. Com este argumento, as autoras defendem a relevância do desenvolvimento de atividades voltadas para a psicoeducação emocional de professores/as.

No sexto capítulo, intitulado *“Professoras/trabalhadoras: a resistência na formação de mulheres docentes”*, Ingrid Wink reflete sobre o ser mulher estudante na contradição trabalho/capital. Especificamente, a autora reflete sobre os impactos das práticas das mulheres de baixa renda que estão em processo de formação e suas resistências cotidianas para a permanência no ensino superior. A partir de uma investigação realizada com estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras e da depuração de dados qualitativos, a autora chega à conclusão que categorias como *resistência, trabalho/educação e mulheres* são fundamentais para compreendermos fenômenos que vão do local ao global e suas conexões com o sistema político e econômico vigente.

No último sétimo e último capítulo desse eixo, *“Mediando a aprendizagem de educandos autistas”*, Lelizânia Martins de Souza e Irenilson de Jesus Barbosa evidenciam a importância do professor de apoio na mediação do processo ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir conceito de mediação proposto por Lev Vygotsky, os autores reafirmam como a atuação desse profissional auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, proporcionando a sua inclusão e o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no contexto escolar, bem como as possibilidades de ações e metodologias compartilhadas com o professor regente de classe.

Neste universo pluralizado, você, prezado/a leitor/a, não precisa seguir à risca o sumário deste livro, tome a contramão quando necessário. Asseguramos que isso é possível, pois temos uma rota fluída, com atalhos independentes. Desse modo, qualquer parada escolhida será uma

oportunidade de conhecer as investidas sensíveis utilizadas na formação contemporânea de pedagogos/as. Ao longo da leitura dos capítulos, você perceberá que a força do curso é acionada pela diversidade dos espaços que tem ocupado, pelo acolhimento das diferenças e pela potência dos corpos plurais que hoje se entrelaçam às colunas da universidade. Isso posto, tem-se o anúncio de que outras epistemologias, outros modos de ser, viver e formar são urgentes e necessários, evocando pedagogias no plural.

Esperamos que você deseje ler este livro,
estas vivas-palavras que agora saltam pelo mundo.

EIXO I
ESTÁGIO

Narrativas e formação inicial de professores no estágio curricular

*Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Roberta Melo de Andrade Abreu
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira*

Introdução

O estágio curricular supervisionado configura-se como um importante espaço no processo de formação inicial de professores. Ao adotar, nessa discussão, a concepção de estágio enquanto um campo de pesquisa partimos do princípio de que, além de oportunizar aos professores em formação a experiência em campos específicos de sua atuação futura; contribui na construção de sua identidade profissional; colabora na estruturação de um pensamento de unidade entre teoria e prática; permite a constituição de uma postura investigativa a partir das experiências, pois fomenta o desejo de compreender e colaborar na solução de problemas que afetam os espaços vivenciados.

Nesse sentido, nós, docentes do componente curricular Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização, apresentamos nesse capítulo experiências vividas nesse mesmo componente a partir das atividades desenvolvidas junto com as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesse contexto de formação inicial e tendo esse componente como o primeiro estágio do currículo do curso, as estudantes se apresentam com uma série de dificuldades, receios e inseguranças quanto a sua atuação.

Observamos algumas dificuldades quanto ao acompanhamento do componente, medos relacionados à própria capacidade de estar na regência de uma turma, inseguranças quanto a eficácia do trabalho a ser desenvolvido. Por outro lado, sentem-se desafiadas, curiosas e motivadas para tal atividade. É desse modo que as estudantes narram suas trajetórias em seus memoriais de estágio – atividade final do componente. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é discutir as experiências do es-

tágio curricular supervisionado a partir das narrativas dos memoriais de estágio e compreender seus impactos no processo de formação inicial.

Para dar concretude a esse objetivo faremos uma discussão sobre a formação inicial dos professores, em seguida discutiremos os memoriais de estágio à luz das concepções teóricas do estágio e, finalmente, refletiremos sobre os impactos dessas experiências na formação inicial das professoras.

Formação inicial dos professores

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia no Brasil é tema de constantes discussões no campo da pesquisa e reformulações no âmbito da implementação de políticas públicas. Gatti (2010), ao realizar uma grande pesquisa nas cinco regiões do país sobre a formação inicial de professores para o Ensino Básico, nos mostra um preocupante cenário quanto as fragilidades nos seus projetos pedagógicos e inadequações às demandas das distintas realidades brasileiras. Sobre o referido estudo, cabe ainda esclarecer que foram feitas análises em instituições públicas e particulares. Nesse sentido, o curso de Pedagogia enquadra-se no bojo dessa crítica de maneira preocupante, pois, de acordo com entrevista⁴ concedida pelo professor Dermeval Saviani à Revista Ensino Superior da UNICAMP (2014), 75% dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I concluem sua formação inicial em instituições particulares.

Esse número desencadeia preocupações nos pesquisadores do campo da formação de professores, pois é evidente a sobreposição do lucro nesse processo. Não vemos com ingenuidade a violenta chegada de grandes grupos econômicos e empresariais configurando-se em verdadeiras indústrias do ensino. Essa realidade tem consequências devastadoras na qualidade da formação dos professores, reforçando a precarização do trabalho docente.

Para fazermos uma reflexão crítica sobre o cenário descrito acima e suas implicações no estágio curricular, cabe uma incursão nas ênfases dadas à formação inicial de professores ao longo da história. Portanto,

⁴ Revista Ensino Superior UNICAMP. Consulta 05/06/2020 <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/reforma-educacional-da-ditadura-eliminou-exigencia-de-gasto-minimo-com-educacao>.

buscaremos descrever criticamente cada uma dessas ênfases refletindo o estágio curricular a partir de cada uma delas. Nesse sentido, vale ressaltar os autores Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga (2012) que fazem um estudo histórico-crítico sobre a formação inicial de professores, apontando sua trajetória e diferentes perspectivas.

Iniciam a trajetória apresentando o que consideram o primeiro dos modelos de formação inicial oferecidos no Brasil a partir dos anos de 1960 - *O transmissor de conhecimentos*. As origens desse modelo estão situadas na década de 1930, nas faculdades de Filosofia. É marcado pela evidente separação entre áreas específicas e pedagógica. É possível inferir que tal perspectiva é largamente influenciada pelo paradigma epistemológico da ciência moderna que valida, sobremaneira, os conhecimentos produzidos pela própria ciência. Tudo o que existe fora da lógica científica, ou é desconsiderado, ou menos relevante. A esse respeito, notamos uma supervalorização das áreas científicas em detrimento da pedagógica nos cursos de formação inicial de professores no período citado e, como consequência, observamos o fortalecimento da dicotomia entre teoria e prática, bem como o equivocado pensamento de que para ensinar basta ter conhecimentos científicos de uma determinada área. Nesse sentido é que indagamos: como um curso de formação inicial, nessa perspectiva, abriga o estágio curricular?

A partir dessa lógica é possível notar a frágil relação dos componentes curriculares entre si. Notamos um acumulado de disciplinas trabalhadas de forma bastante isolada. Nessa linha, o estágio curricular é entendido como a hora da prática (PIMENTA e LIMA, 2004). Numa concepção de formação de professores como transmissores de conhecimento, o estágio curricular se apresenta como um espaço de reproduzir boas práticas standardizadas. Não se espera que a escola nem os professores em formação façam um movimento no sentido de ressignificar suas práticas para que se considere a realidade histórica e cultural dos sujeitos. Os modelos de práticas adotados são universais não se levando em conta a possibilidade de um redimensionamento das ações. Um outro aspecto sobre o estágio nessa perspectiva é que, ao adotar os “bons” modelos já estabelecidos, os professores em formação se furtam de um pensamento

crítico sobre o fazer pedagógico. Não fazem questionamentos como: Por que esse modelo e não aquele? É necessária a adoção de um modelo único? Podemos criar novas formas de ensinar? O que penso a respeito desse(s) modelo(s) estabelecido(s)? Enfim, observamos, nessa perspectiva, um estágio que não valoriza a formação intelectual dos professores, reduzindo-os a reprodutores de modelos “bem-sucedidos” de aulas. A docência deve ser muito mais que isso.

Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga (2012) apontam como um segundo modelo de formação inicial *O técnico de educação*, idealizado em 1970. Os autores chamam atenção para a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), no período do golpe militar, que interrompe a formação de professores para as séries iniciais nas Escolas Normais e estabelece que essa mesma formação seja feita em nível de 2º grau (Magistério). Salientamos que esse modelo de formação se apresenta de forma aligeirada, desprovido de um currículo que fomente professores críticos e autônomos.

Cabe salientar que essas reformas traziam em seu bojo a formação de professores de cunho técnico. É possível perceber que esses processos formativos estavam centrados em objetivos de ensino e aprendizagem, o que limitava bastante a ação docente, pois eram objetivos restritos carentes de uma visão crítica de mundo e das relações humanas. Notamos uma abordagem conteudista, universalizante e carente de diálogos plurais. Havia uma grande preocupação em formar professores que dominassem o instrumental operacional dos processos de ensino e aprendizagem, a exemplo da formulação dos objetivos de ensino, seleção de conteúdos, estratégias, recursos e avaliação. Imaginava-se que, ao estabelecer esses modos como diretrizes, seria assegurada a formação de professores neutros nos processos políticos e culturais dos arranjos sociais da época.

Cabe ressaltar que o *futuro repete o passado*, pois ao tomarmos conhecimento, atualmente, da Base Nacional Comum Curricular (CNE, 2019) para a formação de professores, constatamos uma notável regressão aos tempos da ditadura militar. Antes, porém, é fundamental deixar claro que o avanço da lógica capitalista no Brasil determina que as escolas, por meio de suas gestões, construam um padrão de qualidade orientado pelo mercado. Desse modo, a formação inicial de professores é duramente afeta-

da, pois exige-se que os mesmos sejam capazes de trabalhar em prol da formação de sujeitos polivalentes e que estejam aptos a produzir num mundo globalizante e globalizado por via da Base Nacional Comum Curricular (CNE, 2019) que, através da definição de competências e habilidades a serem construídas pelos professores, restringe suas possibilidades de atuação autônoma na criação e efetivação de suas práticas, bem como secundariza, pondo quase no esquecimento, aquilo que temos de mais rico: o pensar crítico sobre o mundo em que vivemos e suas relações. Desse modo, tanto o modelo do Técnico em Educação dos anos de 1970, como a Base Nacional Comum Curricular defendem e propõem uma formação inicial de professores calcada no tecnicismo que por sua vez, os responsabiliza pelos insucessos das aprendizagens dos estudantes. Como se, para que houvesse o aumento dos duvidosos índices de aproveitamento veiculados mundo afora, dependesse apenas do professor.

Nessa lógica de formação inicial, o estágio é implementado sob a perspectiva exclusivamente técnica. Ressaltamos a importância do domínio técnico para a otimização do trabalho docente, no entanto, no paradigma *Técnico da Educação* de 1970 e das orientações da Base Nacional Comum Curricular, observamos um perigoso esvaziamento teórico na formação e prática dos professores. Esses mesmos professores se defrontarão durante o estágio com problemas de diversas naturezas que demandarão tais conhecimentos. Essa lógica tecnicista não permite que os professores reflitam sobre o que fundamenta o seu trabalho do ponto de vista teórico: quais as concepções que sustentam determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula? Além disso, tal perspectiva reforça a separação entre teoria e prática.

Ainda sobre o esvaziamento teórico em detrimento do domínio técnico, não é raro nos depararmos com a situação durante o estágio onde o estudante constrói seu plano de ensino com maestria, rico em técnicas diversificadas de motivação e participação. Contudo, no momento de trabalhar os conteúdos chave junto com os estudantes, o fazem em três ou quatro minutos; demonstrando ali uma importante lacuna no domínio do conteúdo específico e na capacidade de contextualização, diálogo e análises. Além dessas questões, há ainda uma excessiva burocratização

do processo com fichas e formulários intermináveis que, muitas vezes, ocupam o tempo em que os estudantes poderiam estar construindo suas análises críticas diante do vivido.

O terceiro modelo de formação inicial apontado por Azevedo; Ghedin; Silva-Forsberg; Gonzaga (2012) trata do *Educador* nos anos de 1980. Nesse período de redemocratização no país, as reflexões e ações no campo da formação de professores buscaram um movimento de distanciamento daquele preconizado pelas perspectivas anteriores. Adota-se o termo educador na tentativa de irromper com a concepção tecnicista anterior e alimentar a necessidade de uma formação de cunho mais político, democrático e cultural. Portanto, a substituição do termo educador em lugar de professor aponta para um movimento de renovação de reconstrução dos processos formativos.

Nesse sentido, Freire (1996) chama atenção para alguns aspectos fundamentais nessa formação: 1- A problematização da realidade, que coloca a importância de pensar a educação e seu projeto cultural e historicamente situado sobre o qual refletirá o educador em processo de formação; 2- A escuta como fundamento do diálogo, pois essa mesma escuta oportuniza aprendizagem e a possibilidade de uma construção de relações dialéticas. Se nos referimos a processos formativos, o diálogo se consagra como uma condição para que haja trocas, dúvidas, concordâncias, discordâncias, acolhimentos etc. Freire (1996) deixa evidente a importância em se ouvir meninos, meninas, família, comunidade, educadores sobre suas impressões a respeito da escola e de seus processos de aprendizagem. Desse modo, observamos que formar o educador nesse período significou trazer para o centro das discussões o seu papel como ser social e político, sua capacidade de pensar a educação de forma contextualizada, pautar sua prática pedagógica num movimento relacional e dialético entre teoria e prática.

Aqui, o estágio curricular se apresenta como um componente que articula todos os outros em sua materialização, pois parte-se do princípio de que as atividades desenvolvidas em campo demandarão conhecimentos científicos trabalhados nos diversos âmbitos. Ao iniciar os estágios, por exemplo, as estudantes vão até os espaços e fazem observação e entrevistas

a fim de conhecer melhor a realidade do lugar. Fazem, portanto, uma leitura sociológica, política, filosófica, pedagógica do espaço em que vão estagiar. Somado a essa análise, existe o momento de observação do trabalho em sala de aula, onde outros tantos conhecimentos são demandados do ponto de vista psicológico, pedagógico, metodológico etc. Compreendemos assim o movimento incessante do imbricamento entre teoria e prática.

Finalmente, temos o quarto modelo de formação de professores: O professor-pesquisador nos anos de 1990. Nessa década foi publicada a LDBEN 9394/96, que orienta uma revisão nos currículos de formação de professores no sentido de maior diálogo entre teoria e prática. Vale sinalizar que nesse período já havia um grande debate sobre a necessidade de valorização dos professores como intelectuais e produtores de conhecimentos a partir de suas práticas, além de um impulso para conquista de maior autonomia. Portanto, aponta-se para a formação de um professor que seja capaz de pesquisar sua própria prática e, a partir dela, construir soluções de problemas e mecanismos de lidar com as dificuldades cotidianas. Referimo-nos, portanto, ao professor pesquisador: termo amplamente divulgado através de Schon (2000), que defendia a liberdade do professor para experimentações de práticas e a partir delas analisar e decidir o que melhor responderia a cada determinada demanda. No Brasil, constatamos um pouco mais à frente, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), que preconiza princípios, fundamentos e procedimentos que reforçam e enfatizam a necessidade de aliar a prática docente à pesquisa.

Assim, existe um forte movimento contra a racionalidade técnica ainda muito presente na formação de professores que reivindica um processo calcado na pesquisa. Para tanto, é importante uma atenção especial à construção curricular que forma esses professores, pois formar professor pesquisador é conferir-lhe autonomia, no sentido de tomar decisões quanto a utilização de metodologias, escolha de conteúdos, fazer as contextualizações pertinentes e oportunas, construir conhecimentos a partir do seu próprio fazer pedagógico.

Nessa linha de construção o estágio curricular é atravessado pela pesquisa, uma vez que se aproxima da realidade de forma reflexiva e crítica-

ca. Essa aproximação permite que os estudantes construam uma postura popperiana falseacionista, pois não tomarão nem a realidade, nem as metodologias utilizadas como verdades imutáveis. Durante o estágio estarão instigados a entender melhor os problemas, analisá-los e pensar em alternativas de atenuá-los. Além disso, o estágio na perspectiva da pesquisa se apresenta como fomentador da formação do professor pesquisador, pois permite aos estudantes a construção de projetos que os ajudem a trabalhar de modo crítico e dialético os diversos campos de atuação.

Conforme pontuamos no início dessa seção, atualmente, a formação inicial de professores está sob grandes tensões e preocupações, pois as políticas vigentes são reverberações de um governo autoritário de extrema direita que desvaloriza a instituição escolar pública como espaço social, e até mesmo sua existência. Aliado a esse movimento constatamos a demonização dos professores, enquadrados como doutrinadores, que pouco trabalham e muito recebem para realizar um trabalho sofrível além de serem colocados como principais culpados dos baixos índices das avaliações em larga escala que são aplicadas conforme políticas financeiras do Banco Mundial e pouco têm a dizer sobre os reais problemas locais, e menos ainda apontam soluções. Nesse contexto, o estágio curricular segue resistindo aos desmandos políticos e às iniciativas violentas de um retorno ao tecnicismo.

O curso de Pedagogia iniciou suas atividades formativas no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2006 e, desde então, tem colaborado com a formação dos professores principalmente das redes municipais de Amargosa e das cidades circunvizinhas. No decorrer de mais de uma década de formação inicial e continuada desses profissionais, observa-se as transformações das propostas pedagógicas municipais da Educação Infantil, da composição dos docentes das escolas com os egressos do curso de Pedagogia do CFP/UFRB, ocupando, inclusive, cargos de direção e coordenação nas instituições de Educação Infantil.

Inúmeras histórias de formação inicial foram construídas ao longo dessa trajetória e marcaram o desejo em continuar o processo formativo

dos discentes. Os relatórios finais de estágio que os discentes elaboraram no decorrer da realização dos estágios apresentam-se como um material precioso para a análise e reflexões sobre o que foi vivenciado pelos futuros professores com as crianças na realização dos estágios nos Centros de Educação Infantil. A partir das narrativas sobre a percepção do trabalho docente foi possível compreender, além das dificuldades que ocorrem, quais as mudanças das práticas pedagógicas a partir de um olhar reflexivo sobre as ações cotidianas com as crianças.

No seio dessas concepções de formação inicial de professores e de estágio curricular encontram-se as vivências dos estudantes, suas experiências positivas e negativas, suas angústias e frustrações que foram externalizadas oralmente, em nossos encontros de orientação e acompanhamento de estágio, e na escrita de seus memoriais. Sabemos que, de algum modo, essas experiências causarão algum tipo de impacto na formação inicial desses professores. Mas quais são esses impactos e como os analisaremos? É o que apresentaremos a seguir.

Impactos das experiências na formação inicial

Ser professor do componente curricular Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização é uma constante via de mão dupla: de um lado, como docentes, procuramos discutir as diversas pedagogias da infância que sustentam os fazeres na Educação Infantil. Do outro lado, como uma dimensão didática que ultrapassa os métodos, as técnicas e os materiais, a dimensão humana, essa que está presente em todo educador, no momento do grande encontro chamado de “aula”, se mistura com o encantamento pela profissão como uma luz no fim túnel que vai na direção da realidade, descortinando o imaginário social e buscando um equilíbrio entre a teoria e a prática. Tudo isso acontece como uma grande orquestra, em que o professor dá lugar a cada estudante para que cada experiência possa compor os diversos momentos de aprendizagem no contexto. Reconhecer os impactos das experiências de estágio na formação inicial das professoras é ir além da aula, é buscar compreender as fragilidades encontradas na escola e na formação, ao mesmo tempo refletir sobre como essas experiências constroem o futuro professor.

Para a escrita desse capítulo, utilizamos contribuições de narrativas dos memoriais de 13 discentes do Curso de Pedagogia que realizaram o estágio supervisionado a partir do componente curricular Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização, no semestre acadêmico 2019.2. Destaca-se que tal componente ocorre no fluxo do terceiro semestre, mas há sempre matrículas de alguns discentes que estão em outros semestres acadêmicos.

Dividimos em três categorias as análises das narrativas dos memoriais sobre a vivência de estágio a partir das reflexões das discentes, a saber: 1) Impressões gerais; 2) Aprendizagens; 3) Dificuldades. Utilizou-se nomes fictícios para a identificação das estudantes. Informamos que nessa turma todas as discentes eram mulheres, portanto, faremos referência de nomes considerados femininos. Abaixo, no quadro 1, podemos observar as impressões gerais das estudantes sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil.

Quadro 1 – Impressões gerais.

Nomes fictícios	Impressões gerais das discentes acerca do estágio em Educação Infantil
Telma	Maravilhosa experiência.
Vera	A experiência proporcionou decidir que não há o desejo de ser professora da Educação Infantil.
Carla	A importância dos conhecimentos teóricos como portas que se abrem e ajudam a compreender um determinado universo.
Renata	Um desafio assustador
Juliana	Oportunidade de vivenciar a sala de aula
Mariana	O estágio como uma experiência capaz de possibilitar a reflexão sobre a escolha certa da profissão, ou não.
Clara	Momentos gratificantes
Joana	O estágio como oportunidade de redescobrir a profissão docente.
Catarina	O estágio é o momento de muita responsabilidade e determina se a escolha da profissão foi correta.
Salete	Momento gratificante de muita responsabilidade.
Yara	Uma excelente experiência.
Patrícia	Momento Único e inesquecível
Lara	Envolvente

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Há uma tênue linha que separa o desejo de ser e estar professor e o de cumprimento de um papel social chamado professor, que nem sempre é uma escolha. Observou-se que as impressões iniciais para algumas discentes, como nos exemplos a seguir, o estágio se configurou como “uma experiência capaz de possibilitar a reflexão sobre a escolha certa da profissão, ou não”. (Mariana, 2019), “O estágio é o momento de muita responsabilidade e determina se a escolha da profissão foi correta” (Catarina, 2019), e até reconhecer que “A experiência proporcionou decidir que não há o desejo de ser professora da Educação Infantil.” (Vera, 2019).

A relação entre o eu (impressões gerais), a realidade (aprendizagens a partir do estágio) e os desafios (dificuldades) deixa claro um percurso que precisa ser discutido com sensibilidade e conhecimento. Quando ouvimos dos futuros professores suas impressões, conhecemos as suas referências sobre o que é, e como é ser professor, o que pensam sobre as crianças, sobre as atividades de ensino e aprendizagem e sobre o contexto escolar, então, neste momento, podemos dizer que é possível desconstruir muitas falácias e derrubar muitos dogmas trazidos nestas impressões, ao mesmo tempo em que é possível atuar para discutir a formação de professor. Mizukami e Reali (2002) também observaram que, em suas experiências prévias, os professores em formação desenvolvem ideias orientadoras de suas futuras práticas, relatam ainda que se essas ideias não forem alteradas durante o período de formação, as futuras experiências como professor possivelmente se reforcem, consolidando ainda mais as impressões prévias sobre o processo de ensino e aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras situações.

No entanto, há impressões que precisam ser reforçadas ao invés de alteradas, como é o caso apresentado pela estudante Joana que nos informou que “O estágio foi uma oportunidade de redescobrir a profissão docente” (Joana, 2019), e a tomada de consciência do seu papel social, como é o caso de Salete quando nos diz que foi um “Momento gratificante de muita responsabilidade” (Salete, 2019).

O quadro a seguir apresenta na perspectiva das discentes de Pedagogia no que diz respeito às aprendizagens adquiridas durante a realização do estágio de Educação Infantil.

Quadro 2 – Aprendizagens.

Nomes fictícios	Aprendizagens no decorrer do estágio em Educação Infantil
Telma	A importância da rotina para a aprendizagem das crianças.
Vera	É fundamental ter paciência para lidar com as crianças.
Carla	É fundamental ter conhecimento teórico para estagiar.
Renata	As crianças precisam de atenção e novidades. Promover atividades significativas.
Juliana	A importância da relação teoria e prática
Clara	A importância da Educação infantil para o desenvolvimento da criança.
Mariana	A capacidade que as crianças, mesmo muito pequenas, têm de aprender.
Joana	A importância da educação infantil para o desenvolvimento dos sujeitos.
Catarina	A importância do brincar.
Salette	A importância da Didática e do cuidado na preparação das aulas. O papel político do professor da educação infantil
Yara	A necessidade de o professor ter jogo de cintura para atender a crianças diferentes
Patrícia	A educação infantil como um alicerce na trajetória de vida das crianças.
Lara	A importância da educação infantil para a construção da visão de mundo das crianças

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Como nos mostra os dados das narrativas das discentes, o estágio enquanto campo de experiência é o lugar de aprendizagens significativas e autorais, no sentido de mergulhar na realidade, percebendo o cenário da escola, as atividades práticas, ouvir as vozes das crianças e perceber como a rotina pode ser autoral ou não. De acordo com Telma, “A importância da rotina para a aprendizagem das crianças” (Telma, 2019); Um elemento essencial para a ação pedagógica, segundo outra estudante, foi “ter paciência para lidar com as crianças.” (Vera, 2019); Clara nos chamou a atenção para a potencialidade que as crianças têm no seu próprio desenvolvimento, ela percebeu “A capacidade que as crianças, mesmo muito pequenas, têm de aprender” e reconhecer “a importância do brincar.” (Clara, 2019). Ainda sobre essa questão, Salette afirma que “A importância da Didática, o cuidado na preparação das aulas e a responsabilidade em

assegurar a aprendizagem das crianças” (Salete, 2019). Desse modo, foi possível observar que as atividades de estágio colocaram as estudantes na posição de autoras das suas experiências de formação. Os impactos das experiências do estágio na formação inicial são imensuráveis do ponto de vista da qualidade na formação do futuro professor, na construção da sua identidade profissional. A esse respeito, Pimenta (2005) salienta que o desafio é a passagem do estudante ver o professor como aluno e ver-se como professor, esse é um desafio dos docentes da disciplina de estágio, construir esse caminho de modo que a formação tenha participação e emancipação do estudante na sua trajetória acadêmica.

No quadro 3 reagrupamos informações apresentadas pelas discentes no que diz respeito às dificuldades encontradas para a realização do estágio supervisionado na Educação Infantil.

Quadro 3 – Dificuldades.

Nomes fictícios	Dificuldades encontradas no decorrer do estágio em Educação Infantil
Telma	O volume de leituras.
Vera	Desgaste físico.
Carla	O volume de leituras e dificuldades para acompanhá-las, pois não tem o hábito de ler.
Renata	Lidar com as diversas situações que acontecem simultaneamente na sala de aula.
Juliana	Não apresentou nenhuma dificuldade.
Mariana	O fato de não ter vivido a educação infantil em sua infância; não ter experiência como professora, e precisar atuar no estágio.
Clara	Não apresentou nenhuma dificuldade.
Joana	O estranhamento das crianças às pessoas novas no ambiente da sala de aula.
Catarina	Não apresentou nenhuma dificuldade.
Salete	Não apresentou nenhuma dificuldade.
Yara	Dificuldade de pôr em prática o que fora aprendido na universidade. Insegurança
Patrícia	Não apresentou nenhuma dificuldade.
Lara	Não apresentou nenhuma dificuldade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Apesar da sua importância, o estágio no curso de Pedagogia ainda tem sido um desafio à prática da própria atividade, de um lado, a forma que a escola recebe a atividade do estágio e o próprio estagiário e, do outro, a percepção que os estagiários têm durante o processo de acompanhamento das atividades escolares, como foi possível observar na narrativa de Renata, quando ela descreve a necessidade da compreensão do cotidiano para “Lidar com as diversas situações que acontecem simultaneamente na sala de aula.” (Renata, 2019). Há também, segundo outra discente, “O estranhamento das crianças às pessoas novas no ambiente da sala de aula” (Joana, 2019), além da grande demanda recorrente tanto no momento da aula como no momento da experiência na escola “Dificuldade de pôr em prática o que fora aprendido na universidade” (Yara, 2019).

Apesar das dificuldades apresentadas, é preciso reconhecer que o campo de estágio também pode ser, segundo a discente Patrícia, um “Momento único e inesquecível” (Patrícia, 2019), uma experiência gratificante e “maravilhosa” (Telma, 2019), na qual cada um, de forma particular, é provocado a questionar a realidade e a si mesmo, tornando a experiência do estágio o cerne da formação de professores.

Um fato que nos chamou a atenção é que seis discentes (Juliana, Clara, Catarina, Salete, Patrícia e Lara) nos informaram não ter tido dificuldades em realizar o estágio, a esse respeito podemos atribuir que as marcas que tiveram mais sentido e significados para elas foram as impressões gerais e as aprendizagens.

Nessas perspectivas, Almeida (1994), ao se referir às dificuldades encontradas na formação, corrobora com as impressões das dificuldades trazidas por essas estudantes, quando compreende a sala de aula como uma inesgotável fonte de conhecimento a qual deve se retirar os elementos teóricos que permitam direcionar para ações conscientes que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o verdadeiro significado do papel do professor, apropriando-se de um saber fazer no contexto da escola real. Para Tardif (2002), a interação que desejamos construir para a formação prática profissional reconhece os professores e os alunos na escola, não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento.

Considerações finais

Os processos formativos discutidos nesse capítulo problematizaram as narrativas de situações reais das práticas pedagógicas desenvolvidas por estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado na rede municipal de Amargosa – Bahia.

Reconhecemos que as narrativas das discentes trazem impressões gerais acerca do trabalho docente no interior dos Centros de Ensino de Educação Infantil, apresentam questões sobre as aprendizagens, bem como as dificuldades vivenciadas no processo. Além disso, observamos como foram construídas relações de diálogos entre as professoras supervisoras de estágio, as professoras e auxiliares de sala nas instituições de educação Infantil, bem como com as crianças.

Ao realizarmos as análises dos memoriais formativos acerca das impressões gerais das estudantes de Pedagogia, sobre a realização do estágio supervisionado em instituições de Educação Infantil, identificamos que, nas narrativas das estudantes, de modo geral, os aspectos positivos sobressaíram em relação aos aspectos negativos. Expressões como “experiência maravilhosa”, “momento único e inesquecível”, “envolvente”, “desejo em ser professora” marcaram a escrita das discentes sobre o estágio em Educação Infantil e, ao mesmo tempo, revelaram a importância de uma prática pedagógica que aproximasse essas futuras professoras do campo de atuação profissional.

No que diz respeito às aprendizagens adquiridas durante o estágio, as discentes reconheceram como tem sido importante a formação acadêmica para subsidiar as práticas pedagógicas com as crianças, ao tempo que reafirmam a indissociabilidade entre a teoria e prática. Nesse processo de análise dos memoriais ficou nítido, nas narrativas, a importância da Educação Infantil para a vida das crianças, bem como a necessidade de as professoras dessa etapa de ensino assumirem o papel político na formação e desenvolvimento integral das crianças.

Sobre as dificuldades apresentadas pelas discentes, foi possível perceber que o volume de leituras exigidas tanto pelo componente de estágio, quanto nos demais componentes que elas estão cursando, tem sido um

desafio. Outra questão identificada foi a falta de experiência docente, que consequentemente gerou uma insegurança em algumas estagiárias. Como já afirmado anteriormente, houve também um número de seis discentes que não expressaram nos memoriais dificuldades durante o estágio.

Nas palavras de algumas discentes, as experiências de estágios na Educação Infantil do CFP/UFRB subsidiaram a compreensão acerca do fazer político, ético e estético dos docentes com as crianças de 0 a 5 anos de idade, pois, ao possibilitar que as discentes do Curso de Licenciatura de Pedagogia desenvolvam o estágio em Educação Infantil a partir de uma concepção que elas serão professoras pesquisadoras capazes de transformar as práticas pedagógicas diariamente, contribuem para uma aproximação da realidade de maneira crítica e reflexiva que permite a reconstrução de saberes cotidianos, ao mesmo tempo em que constroem a transição de alunos para futuros professores.

Referências

ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, São Paulo, v. 13, n. 20, p. 39-42, 1994.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E. ; SILVA-FORSBERG, M. C. ; GONZAGA, A. M. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 997-1026, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial de 23/12/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer **CNE/ CP nº 28, de 2 de**

outubro de 2001. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, 18 de janeiro de 2002.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019b). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org). **Aprendizagens Profissional da Docência**: Saberes, Contextos e Práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Reforma educacional da ditadura eliminou exigência de gasto mínimo com educação. **Revista Ensino Superior UNICAMP**. São Carlos, 31 de março de 2014. Disponível em: <https://www.revistaensino-superior.gr.unicamp.br/entrevistas/reforma-educacional-da-ditadura-eliminou-exigencia-de-gasto-minimo-com-educacao>. Acesso em: 05 de jun. de 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Estágio supervisionado em gestão escolar e possibilidades formativas

*Lúcia Gracia Ferreira
Georgia Nellie Clark*

Introdução

Compreendendo o estágio supervisionado como eixo articulador do ensino, pesquisa e extensão na formação do pedagogo. Assim, diante de muitos desafios para a realização do estágio supervisionado em Gestão em Ambientes Escolares, apresentamos, neste trabalho, os caminhos traçados e as adaptações que favoreceram a realização dessa atividade no âmbito do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nessa perspectiva, este capítulo objetiva dialogar sobre o tema da gestão escolar, o estágio supervisionado na área e suas interfaces que colaboram para a formação do pedagogo.

Em consonância com o pensamento de Pimenta e Lima (2005/2006), de que estágio não é necessariamente uma prática, já que o estudante não faz parte do cotidiano da instituição escolar e, portanto, não está perpassado por todo o contexto da prática na instituição, entendemos que, nesse sentido, o estágio é uma aproximação desta, que permite o aprendizado e o exercício de teorizar as vivências no espaço escolar.

No contexto do estágio em questão, o sujeito não exerce de fato uma função, mesmo que temporária na escola. O aprendizado se dá na investigação, na observação das rotinas, no registro das possibilidades e limites e, aqui, na experiência de compreender, discutir e construir um Projeto Político Pedagógico (PPP). Tal movimento implica fazer escolhas teóricas e metodológicas para entender esse espaço, os sujeitos que nele atuam com suas demandas e propor um caminho para a concretização de avanços e transformações desejadas. No caso, em específico, uma experiência que promoveu aos estudantes a oportunidade de, no estágio, teorizar a prática da gestão escolar.

Diante disso, o capítulo, em princípio, apresenta nossa compreensão de escola e da gestão escolar. Em seguida, discute as especificidades da formação do pedagogo voltadas para a gestão escolar e o contexto do estágio em ambientes escolares, apresentando e discutindo a experiência desenvolvida no CFP/UFRB.

Gestão Escolar: características

Historicamente, principalmente nas sociedades ocidentais, a escola tem sido vista como espaço fundamental de formação cultural e social. As políticas e os sistemas educacionais consideram a escola como a unidade básica de realização dos objetivos educacionais do país. Vista como espaço de atendimento das necessidades sociais de formação e aprendizagem, no dizer de Pérez Gómez (2001, p.17),

a escola, e o sistema educativo em seu conjunto, pode ser considerada como a instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações.

Ocupando espaço social de tanta relevância, a escola vem sendo convocada e pressionada, especialmente diante dos interesses do capital, a repensar seu papel frente às aceleradas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas ocorridas nas últimas décadas.

A reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e na escola (LIBÁNEO, 2008, p. 45).

Outro aspecto a se considerar para entendermos esse espaço e sua complexidade é o fato de que a escola não existe isolada da sociedade. Muito ao contrário, além das questões endógenas, a escola precisa lidar com todas as questões da sociedade na qual está inserida, contextos humanos de um espaço constituído por seres humanos. Em uma sociedade desigual e preconceituosa como a brasileira, a escola é também espaço de desigualdades e preconceitos, necessitando repensar-se de modo contínuo para a busca de superação desses limites.

A constituição de uma escola que ofereça aos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento de todas suas potencialidades exige a compreensão de diversos e complexos âmbitos, dentre esses o da gestão educacional. De acordo com Libâneo (2008, p. 101), “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”.

Ainda na perspectiva do mesmo autor, os processos de gestão assumem diferentes significados de acordo com a concepção que se tenha. Aqui assumiremos uma concepção democrático-participativa por compreendermos a gestão também como ato político e formativo.

Nesse sentido, entendemos a gestão escolar alinhada ao conceito de gestão educacional que Lück (2008, p. 111) nos oferta, qual seja:

Gestão educacional corresponde aos processos de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informação) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Ao pensarmos a complexidade do espaço escolar e os decorrentes limites para o cumprimento de sua função social, fica explícita a responsabilidade que a gestão do sistema educacional como um todo e da escola, mais especificamente, tem para esse contexto. Em decorrência disso, é crucial a elaboração de percursos formativos para os pedagogos que garantam a instrumentalização para o exercício de uma gestão comprometida com a democracia e o direito à aprendizagem dos estudantes.

Formação do pedagogo e o Estágio em Gestão

O componente curricular “Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares”, com carga horária de Estágio Supervisionado, compõe a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vigente até o ano

de 2020, e é ofertado no 4º semestre. Esse componente busca discutir acerca da gestão escolar e das diversas funções do trabalho pedagógico, dos processos educativos em instituições escolares e suas implicações e dialogar com os elementos constituintes da prática da Gestão Escolar.

Nesse componente, a análise das principais teorias da administração e Gestão Escolar são discutidas, no sentido de produzir conhecimento sobre as relações e as implicações existentes entre as teorias estudadas e o trabalho cotidiano da gestão nas escolas públicas.

Como estágio supervisionado, este componente busca aproximar a atuação da possível função do pedagogo à realidade educacional. A aprendizagem da profissão pode e deve ser vivenciada, considerando a reflexão crítica sobre ela, perspectivando práticas formativas na função de administrar a escola ou coordenação pedagógica. Para tal, teoria-prática são elementos articulados e obrigatórios.

Para autores como Pimenta e Lima (2011), Ribeiro e Araújo (2017), Ferraz (2020), Araújo e Martins (2020), a relação teoria-prática é imprescindível nos estágios, posto que, nessa perspectiva, a formação do pedagogo abarca elementos do diálogo formacional, que favorecem elaborar a práxis. Nesse sentido, compreende-se que só é possível alcançar essa elaboração tendo o “estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121). Assim:

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Entendemos que o gestor escolar, para exercer tal função, deve ter formação em Pedagogia e experiência como professor. A atuação como docente possibilita ao sujeito produção de conhecimentos sobre o fazer docente, a ação na sala de aula e sobre a organicidade pedagógica; também conhecimento sobre a escola e suas funções, que serão de grande importância para o exercício na gestão.

A Resolução nº 02, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) preconiza que a formação inicial e continuada deve abranger, com um repertório de conhecimentos, a gestão das instituições educativas da educação básica. Desse modo, ratifica a abrangência da docência a gestão ao afirmar que:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. **As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino**, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p. 9, grifo nosso).

O pedagogo necessita ser preparado para atuar nos espaços escolares e não escolares, docência e gestão, pois sua habilitação abrange esses aspectos. Para o desenvolvimento de qualquer uma das funções, em qualquer um dos espaços, há a necessidade de conhecimentos específicos. Roldão (2007, p. 96) ressalta que construímos (nós professores) um estatuto de profissionalidade, desse modo, nele se reconhece e se afirma a especificidade do saber, ou seja, a posse de um saber próprio em “que lhe legitima o exercício da função profissional em causa”. Desse modo, a autora aponta que há uma ligação entre a função e o tipo de conhecimento específico necessário para o exercício da função. É isso também o que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) preconizam:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]** (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Assim, conhecer a escola é essencial para geri-la. O estágio em gestão escolar proporciona esse conhecimento, pois situa-se nesse lugar cuja intenção é promover aprendizagens sobre a cultura da escola, a organização do trabalho pedagógico, gestão do trabalho administrativo escolar, demandas dos gestores, Projeto Político- Pedagógico (PPP), perspectiva dialógica e participativa, gestão democrática etc.

Ao entrar em contato com a realidade da escola, os estagiários se aproximam da comunidade escolar, podendo situar-se no lugar daqueles que direcionam muitas das atividades a serem executadas para a organização e funcionamento da instituição. Entre os aspectos burocráticos e pedagógicos, eles perceberão que a gestão permeia todas as atividades da escola.

Para que o estágio alcance seus objetivos, são relevantes os diálogos entre os diferentes atores das instituições de ensino e os estagiários, a fim de estabelecer, em conjunto, as contribuições para a articulação entre formação e atuação, de modo a superar os possíveis distanciamentos e hiatos entre eles.

O componente regular de estágio do curso de Pedagogia do CFP/UFRB, apresentado neste capítulo, se concretizava com a presença dos estudantes do curso, alocados em duplas, nas escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Amargosa-BA, com a finalidade de observação e registros, tendo uma carga horária de 51 horas efetivas nas escolas-campo de estágio.

O contexto de concretização deste estágio vinha apresentando alguns desafios: uma carga horária extensa para observação e registros; a incompatibilidade entre os calendários da Instituição de Educação Superior e das Instituições da Educação Básica, por duas vezes seguidas, dificultando a realização da ida às escolas campo de estágio; e os constantes desencontros entre os períodos em que estagiários estavam presentes na escola e a ausência de gestores e coordenadores pedagógicos, geralmente em cumprimento de agenda em outros espaços oficiais de trabalho. Para superar essas situações, resolvemos traçar novos caminhos.

Diante desses desafios, em uma perspectiva de mudança, emergiram algumas indagações: quais as possibilidades de realizar esse estágio como pesquisa? Quais as possibilidades de realizar esse estágio em diálogo com a extensão? Como articular o estágio com a pesquisa e/ou extensão sem perder o foco da formação do pedagogo para atuação na gestão escolar?

Buscando problematizar essas questões e reconhecendo o estágio como eixo importante no processo de formação, entendemos que as modalidades de estágio citadas (pesquisa e extensão) seriam excelentes modos de produção do conhecimento e importante espaço de aprendizagens.

Desse modo, o estágio em gestão escolar se efetivou mediante atividades de pesquisa e extensão, a partir das quais o estágio aconteceu por dois semestres. Os graduandos cumpriram, em encontros presenciais na sala de aula da universidade, toda carga horária da disciplina, só posteriormente a isso, o estágio acontecia, a partir do ensino híbrido⁵, que se mostrou eficaz para tal.

Para contemplar o âmbito da extensão, foi oferecido aos estudantes do componente de Estágio em gestão escolar do curso de Pedagogia o curso “Gestão Pedagógica: questões constitutivas do Projeto Político-Pedagógico, cuja carga horária foi de 100 horas. Tal atividade extensionista objetivava promover a formação dos graduandos, no que concerne à gestão pedagógica, por meio de uma perspectiva interdisciplinar, favorecendo aprendizagens sobre questões constitutivas do PPP. Desse modo, o curso foi organizado conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Descrição das ações do curso.

Ação	Oficinas	Estudos	Pesquisa
Estratégia para Ação	Encontros presenciais para uso e manipulação de material para confecção do PPP.	Leitura e discussão de textos sobre gestão pedagógica e PPP a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA).	Diagnóstico em alguma escola pública sobre o PPP.
Recursos/ Metodologias	Dinâmicas de grupo, VGO, Aula expositiva, Painel integrado	Leituras, Atividades online, Fórum, wiki.	Visita à escola com observação, conversas informais e acesso ao PPP

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

⁵ Bacich e Moran (2015).

As referidas atividades de extensão contaram com a participação de todos os alunos matriculados no componente curricular e foram desenvolvidas por semestre letivo. Houve rodízio de professores para a realização das oficinas, o que colaborou com a dinâmica das discussões dos conteúdos propostos, de modo bastante interativo. Enfatizamos a necessidade de as oficinas serem desenvolvidas de modo a estimular a participação do aluno e não ficar cansativo o processo.

É importante registrar o rodízio de professores como um aspecto relevante e dinamizador da metodologia empreendida pelo curso de extensão, apresentando diferentes olhares, abordagens e perspectivas sobre as temáticas pesquisadas e discutidas.

Nas atividades de extensão citadas, estavam inseridas as atividades de pesquisa, complementando e se fundindo a elas. Nesse sentido, com a pretensão de consolidar as atividades de acompanhamento que já aconteciam através do AVA e das oficinas, a pesquisa foi proposta. Os alunos deveriam coletar informações em uma escola real para a construção do um PPP fictício que faria parte do relatório final. Consideramos importante que os alunos tivessem acesso à estrutura organizacional de um PPP – quais as partes que o compõe, sua estrutura, seus prazos e seu estilo.

Em consonância a isto, baseado numa metodologia híbrida de ensino para desenvolvimento do curso, também utilizamos a plataforma do AVA presencial no portal de Educação a Distância (EaD) da UFRB. Nesta, foram inseridos todos os slides dos encontros presenciais, textos referentes aos conteúdos e às atividades propostas, tanto em equipe quanto individuais.

Desse modo, os estudantes que participaram do curso e realizaram as atividades puderam expressar suas aprendizagens através da escrita do relatório. Eles apontaram as contribuições do curso de extensão para construção de conhecimentos referentes à ementa do estágio, tal como comparece no relato a seguir:

O curso de extensão aqui descrito foi de fundamental importância para minha formação enquanto futura pedagoga. A partir dele, pude conhecer e compreender o que é o PPP, sua relevância para a educação escolar e como ele deve ser criado. Pude compreender a importância da gestão escolar democrática, e a importância disso na elaboração do projeto político pedagógico (Estratégia 1).

Muitos alunos não sabiam que o PPP é um documento obrigatório para as escolas, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e que sua construção deve ser coletiva; desconheciam, também, a perspectiva de que ele representa a identidade da escola.

Os alunos aprenderam interagindo, pois as discussões se voltavam para confecções de trabalhos coletivos no momento das oficinas. Andrade (2014) e Pereira e Andrade (2014), ao remeterem ao estágio em gestão com ênfase em coordenação pedagógica, também ressaltaram a importância da interação e do diálogo como eixo articulado da ação-reflexão.

Na perspectiva da investigação, em meio ao processo de extensão, a atividade de pesquisa foi bem aceita pelos alunos. Há o reconhecimento da necessidade de estar sempre aprendendo e buscando aprender mais como requisito essencial para formação, conforme a seguinte narrativa:

Outro momento que trouxe grande aprendizagem e reflexões para minha formação e ações que percebi e que devo melhorar durante o curso foi a pesquisa de campo para o desenvolvimento do nosso Projeto Político-Pedagógico. Esse momento me mostrou como pequenos detalhes são essenciais para a construção de uma identidade institucional e na minha própria formação enquanto futuro pedagogo que atuará na área, necessitando ter o conhecimento necessário para a atuação dentro da comunidade escolar (Estagiário 2).

A formação é referenciada pelo aluno como sendo aquela que pode ser melhor e para isso a reflexão se torna elemento importante. Pereira e Andrade (2014), compartilham dessa mesma perspectiva ao remeter à pesquisa e ao estágio, pois falam das descobertas dos alunos sobre a função do coordenador e as atividades desenvolvidas, a partir da pesquisa nos ambientes escolares e não escolares.

E, por último, consideramos proveitoso e eficaz o ensino híbrido. A junção de atividades presenciais e à distância possibilitou aprendizagens múltiplas, para além da pesquisa e da extensão. O ensino híbrido foi uma alternativa acertada nesse curso, posto que:

Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias

digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Para além do uso das tecnologias digitais, do AVA e de ferramentas do AVA, houve, por parte dos alunos, a vontade de aprender. Não houve resistência, mas curiosidade e expectativa. O relato a seguir revela algumas dessas nuances:

Ao termino deste projeto de extensão, trago como aprendizagem e reflexões, as propostas de conhecimento do PPP e sua atuação, a utilização de uma plataforma virtual que serviu para a realização das atividades, lançamentos de textos e discussões voltados ao tema proposto pelo projeto. No primeiro momento, ao se discutir a proposta de uma oficina, fiquei um pouco surpreso por ser uma disciplina de estágio, porém as propostas lançadas pela docente referente ao desenvolvimento das atividades me deixou ansioso para conhecer e realizar, sendo uma proposta inovadora para a ementa do curso. No momento que foram iniciadas as atividades de extensão, vieram outras surpresas, passei a conhecer o documento que guia e sustenta uma instituição escolar, por não se ter um conhecimento do mesmo, fiquei bastante interessado em descobrir o seu funcionamento (Estagiário 2).

Com perspectiva de enfatizar que o aspecto pedagógico é componente essencial da gestão escolar, a proposta inovadora que articulou pesquisa-extensão e presencial-EaD como forma de atender ao estágio supervisionado se deu de modo interativo com foco no ensino-aprendizagem, buscando superar o conservadorismo tão presente ainda na formação de pedagogos.

Considerações finais

Este capítulo apresenta uma proposta inovadora de estágio em gestão escolar, possibilitando não apenas ser ponto de partida para as discussões sobre a implementação desse tipo de estágio, como também para a urgente e necessária elaboração e apropriação de conhecimentos favorecedores do ensino híbrido.

Outra contribuição deste relato, como pode ser percebido, ao longo do trabalho, é a articulação ensino-pesquisa-extensão como funda-

mental para o êxito do estágio em gestão escolar. Ficou notório, nesta experiência, que é tão necessário quanto possível vivenciar o tripé acadêmico no estágio.

A inovação no desenvolvimento da atividade com o ensino híbrido - presencial-EaD – colaborou de modo determinante para a superação dos limites, imprevistos e demandas apresentados nas experiências anteriores do estágio em espaços escolares.

Assim sendo, acreditamos que o texto colabora para a abertura de novos horizontes, promotores de novos e mais apropriados contextos de formação de pedagogos. Não convencionais, mas possíveis.

Referências

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Contribuições do estágio curricular supervisionado em gestão educacional (coordenação pedagógica) para a formação de pedagogos(as): uma experiência da Universidade do Estado da Bahia. In: D'ÁVILA, Cristina; ABREU, Roberta. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos**: entre a realidade e o devir. Curitiba: CRV, 2014.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun., 2015. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foca-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 13 de junho de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis: Vozes 2008.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes; ANDRADE, Dídima Maria de Mello. O estágio em coordenação pedagógica para além dos espaços formais de educação. In: D'ÁVILA, Cristina; ABREU, Roberta. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos**: entre a realidade e o dever. Curitiba: CRV, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, 3 (3 e 4), p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: uniidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3. p. 1721-1735, jul-set/2017.

RODÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. p. 94-103. 2007.

EIXO II
FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores e a extensão popular no Programa Tecelendo

*Andreia Barbosa dos Santos
Elisabete Ferreira Delfino
Luana Patrícia Costa Silva
Iria Vanucci Barbosa da Silva*

Introdução

Esta reflexão tem como objetivo central apresentar as contribuições do Programa de Extensão Tecelendo à Formação docente no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em especial ao curso de licenciatura em Pedagogia.

Refletir sobre um programa de extensão que vem há doze anos realizando atividades em uma Universidade Federal no interior da Bahia equivale a aceitar o desafio de revisitar caminhos complexos e sinuosos que tratam das tramas sócio-político-culturais de tempos e espaços. Além disso, consiste em tratar de institucionalidades em um país cujas instituições públicas vivem, há alguns anos, sob ataques constantes daqueles que alimentam a perspectiva de destruí-las.

O Programa de Extensão Tecelendo da UFRB nasceu no ano de 2008, no CFP. Envolvido por uma política de interiorização do ensino superior no país⁶ e pelo sonho da construção de uma universidade do povo e com o povo, ele está imerso em um contexto de disputas em torno do projeto de Universidade e os interesses pessoais de profissionais carreiristas e sem motivações coletivas.

Idealizado a partir das bases progressistas da Educação Popular e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), o Tecelendo teve como proposta inicial o diálogo entre os processos de alfabetização de jovens, adultos e idosos a partir da tecelagem, nesses construtos, tivemos por

⁶ O Tecelendo foi aprovado, em 2008, nos editais PROEXT/MEC/SISu/2008 e PROEXT/MEC/Min-C/2008, dentro de uma política de fortalecimento da extensão. O recurso inicial foi de R\$ 59.927,00. Com isso, foi possível dar início a uma atividade de extensão com perspectiva de se firmar permanentemente na comunidade.

movimentos práticos a leitura, a escrita e a tecelagem, estas, concebidas como artes da significação humana.

Seu alicerce fundamenta-se na busca pela superação da visão assistencialista na Educação. Em seus referenciais teóricos, os estudos de Paulo Freire e tantos outros acerca dos processos de exclusão/reintegração social e a formação dos sujeitos, bem como as contribuições da Educação na transformação da sociedade. Além disso, é fundamental destacar as contribuições dos movimentos sociais populares⁷ no que concerne às proposições de enfrentamento à cultura assistencialista, e das formas de organizações e lutas por educação, pautando-se na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987).

Em relação à sua atuação, desde o início, o Tecelendo se colocou em diálogo não somente com uma cidade, mas com um Território. Assim, compreendendo que este se configura por um espaço que nasce e retroalimenta um Território de Identidade, o Tecelendo busca materializar um debate, articulando ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá (PTDRS), “o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, está localizado majoritariamente no Centro Sul Baiano, ocupando uma área de 10.287,07 km², o que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual” (PTDRS, 2017, p. 24), contando com um total de 20 municípios.

Do ponto de vista cartográfico, o mapa apresenta a configuração geográfica do espaço, porém, a compreensão de Território ultrapassa a configuração geográfica e se compõe pelo conjunto de elementos que constitui o seu uso. Neste sentido, Santos (1999, p. 8) argumenta:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

É em meio a dinâmica desse *território usado* que essa pesquisa vai se constituir. Assim sendo, este capítulo decorre de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada nas concepções críticas, cujo lastro me-

⁷ SANTOS, Andreia B. dos. Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos representam sua nova identidade: reflexões acerca de elementos que constituem a transição do deixar de ser “analfabeto” para ser “alfabetizado”. UFPel, 2004. A referida pesquisa aconteceu no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel/RS sob orientação do Prof. Dr. Gomerindo Ghiggi, dentro do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE).

todológico se fundamenta na Pesquisa Participante e na Pesquisa Ação Participante. “A pesquisa participante possui raízes latino-americanas, entre os anos de 70 e 80 [...] e vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com seus projetos de transformação social emancipatórios” (BRANDÃO, 2006, p. 21). Assim sendo, um coletivo de extensão que articula educadores, concepções e práticas, pautado na Educação Popular, tal como o Tecelendo, dialoga diretamente com as bases epistemológicas da Pesquisa Participante.

Para Brandão (2006, p. 25), “a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios encontrados no seio dos espaços populares”. É essa a relação entre o Programa de extensão, sua nascença, as dialogicidades com o Território e com os grupos; uma relação necessária, pois responde a desafios encontrados no seio dos espaços populares, como a alfabetização.

Já a pesquisa-ação é um elemento que se move por meio desse processo participativo, que é anterior à própria ação. A ação participativa, em si, emerge de vivências e participatividades contínuas, a partir de um processo cotidiano e horizontal na relação de pesquisa; uma pesquisa que participa. Desse modo, a ação não é criada ou pré-estabelecida, ela acontece por ser necessária naquele lugar e momento, estabelecendo-se a partir dos desafios apresentados/encontrados pelos que participam desse processo de construção.

Vale pontuar que consideramos a Pesquisa-ação a partir de uma base crítica e de caráter político, frente a apropriação desta forma de pesquisa, em diversas áreas da academia e do mercado. Neste sentido, temos por base os trabalhos desenvolvidos por Thiollant (1947) e Pinto (1989), especialmente na seguinte compreensão: o processo ação-reflexão-ação articulará os movimentos de ensino, pesquisa e extensão vivenciados, experienciados por esse sujeito histórico que possui classe, raça, gênero e a formação de professores acontecerá de forma intensa e tensa em muitos momentos.

Vidas e viveres: tecendo diálogos

Apresentar a história do Tecelendo, seus aprendizados, conhecimentos, contradições e desafios é fundamental para sistematizarmos o

que a nossa Universidade aprendeu até o presente a partir dessa experiência e, para além disso, indicar como seguir na luta pelo ensino de qualidade em uma instituição pública.

Vejam, nos quadros a seguir, aspectos referentes à atuação do Tecelendo no período de 2009 a 2019, ou seja, alguns dos dados da vida institucional do referido Programa⁸, na cidade de Amargosa/Bahia. O primeiro deles diz respeito ao trabalho de formação de professores na perspectiva da Educação Popular. O quadro 1, abaixo, apresenta a composição da equipe por ano.

Quadro 1 – Composição do Tecelendo nos anos de 2009-2019.

Ano	Professores	Graduandos	Pós-Grad.	Egressos da UFRB	Membros da Comunidade	Total da Equipe
2009	03	08	-----	-----	02	13
2010	03	14	-----	-----	05	22
2011	02	13	-----	-----	03	18
2012	02	15	-----	-----	03	20
2013	03	11	-----	-----	01	15
2014	03	08	-----	-----	01	12
2015	03	06	-----	-----	01	10
2016	06	09	-----	-----	02	17
2017	05	18	01	-----	02	26
2018	07	14	01	04	03	29
2019	07	13	01	03	05	29

Fonte: Acervo de Dados do Tecelendo (2020).

O trabalho com a formação de professores no Tecelendo tem como gênese a formação do primeiro grupo de educadores para a atuação no projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, em 2009. Inicialmente, o coletivo era formado por quatro graduandos e uma educadora, membro da comunidade. Aos poucos, foram acolhidos novos participantes e o primeiro ano encerrou-se com uma equipe composta por 13 pessoas.

O trabalho de formação de educadores foi ganhando força a cada ano. Apenas em 2014, entretanto, é que ele foi reconhecido como um dos projetos centrais dentro do Tecelendo. Até então, o grupo não conseguia

⁸ Cabe destacar que aqui não aparecerão os dados do ano de 2008, ano de surgimento do Tecelendo, tendo em vista que 2008 foi marcado pela organização das estruturas do trabalho, tais como captação de recursos, organização de espaços físicos para as atividades, processos de aquisições de materiais. Esses processos, por sua vez, não envolveram ações na comunidade acadêmica e não acadêmica.

perceber que, apesar de todos os percalços vividos na alfabetização de jovens e adultos, o trabalho com a formação da equipe era permanente, e ganhava, ano a ano, mais força.

Em relação à abrangência do trabalho do Tecelendo, é um desafio quantificar o número de pessoas atendidas ao longo dos anos. Semestralmente, há o registro de inscritos nas atividades; porém, o volume de ações é grande e, além das atividades permanentes, existem as ações esporádicas – tais como rodas de conversa, participações em eventos, etc. Desse modo, os indicadores do quadro 2, a seguir, dizem respeito às listas de inscrições no que tange aos atendimentos diretos e a uma estimativa de atendimentos indiretos com base nos registros das diversas atividades realizadas ao longo de uma década. Cabe destacar que nos indicadores dos beneficiários diretos estão contabilizadas também as pessoas que compõem a equipe, visto que também fazem parte das ações da Formação de Professores na Perspectiva da Educação Popular.

Quadro 2 – Beneficiários do Tecelendo.

Ano	Benef. Diretos	Benef. indiretos	Número de Projetos/Ações do ano
2009	79	700	08
2010	72	800	11
2011	75	750	24
2012	95	800	21
2013	69	525	13
2014	80	550	16
2015	176	750	17
2016	195	850	14
2017	2.260	1.200	18
2018	2.100	5.500	13
2019	250	1.450	24

Fonte: Acervo de Dados do Tecelendo (2020).

A seguir, no Quadro 3, apresentamos um resumo dos projetos/atividades/ações que compuseram o movimento de existência do Tecelendo ao longo dessa trajetória temporal. É principalmente a partir dos registros dos relatórios e das pesquisas que podemos percebê-los em sua importância e volume. Algumas das ações atravessaram o tempo, assumindo uma perspectiva de continuidade, ao passo que outras foram pontuais.

Quadro 3: Ações promovidas pelo Tecelendo.

Ano	Ações/Projeto do ano
2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Turma de alfabetização Família Feliz. 3. Turma de alfabetização Mulheres Tecendo o Futuro. 5. Turma de alfabetização Três Lagoas. 6. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa. 7. Participação no Seminário Nacional de Cultura e Extensão em São João Del Rei. 8. Participação na I Semana de Educação de Jovens e Adultos – Universidade Estadual de Feira de Santana.
2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Turma de alfabetização Família Feliz. 3. Turma de alfabetização Mulheres Tecendo o Futuro. 4. Turma de alfabetização Três Lagoas. 5. Formação Continuada Teares. 6. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa. 7. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, Paraíba. 8. Feira Chique de Amargosa – Igreja Católica. 9. II Feira da Economia Solidária de Amargosa. 10. Semana da Consciência Negra – UFRB. 11. Pesquisa Concluída – SANTOS, Vilma C. S. Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos: desafios, possibilidades e potencialidades. 2010.
2011	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Oficina semestral: Ervas Medicinais. 3. Oficina semestral: Cantigas de Roda. 4. Oficina semestral: Samba. 5. Oficina semestral: Crochê. 6. Oficina semestral: Refletindo sobre a Bíblia. 7. Oficina semestral: Meditação. 8. Oficina semestral: Sexualidade. 9. Oficina semestral: Violência. 10. Oficina semestral: Discriminação e Drogas. 11. Oficina semestral: Matemática Financeira. 12. Oficina semestral: Leitura e Escrita de Cartas. 13. Oficina semestral: Canto. 14. Oficina semestral: Pintura em tecido. 15. Oficina semestral: Tecelagem. 16. Grupo de estudos Rumo ao Futuro. 17. Grupo de trabalho na tecelagem. 19. Feira da Mulher: Março Mulher – Amargosa. 20. Feira/Vaquejada de Milagres – Milagres. 21. Mostra Cultural de Amargosa. 22. Encontro Baiano de Estudantes de Matemática – UFRB em Amargosa. 23. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa. 24. Complexo de Práticas de Comercialização Solidária da Bahia em Salvador.

2012	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Alfabetização de jovens, adultos e idosos. 3. Oficina semestral: Direitos e deveres dos cidadãos. 4. Oficina semestral: Teatro. 5. Oficina semestral: Meditação. 6. Oficina semestral: Crochê. 7. Oficina semestral: Tecelagem. 8. Grupo de estudos preparatório para o ENEM-GEPE. 9. Grupo de trabalho Tecelagem. 10. Exposição do Trabalho no São João de Amargosa. 11. Publicação de Artigo: Tecelendo: do tapete ao mundo tecendo história. 12. Publicação de Artigo: Meditação como uma possibilidade de Alfabetização nas experiências do Projeto Tecelendo. 13. Publicação de Artigo: Do autoritarismo ao desafio da construção de processos coletivos em uma perspectiva Freiriana. 14. Publicação de Artigo: TECELENDO - Tecendo novos caminhos para a Alfabetização de Jovens, Adultos? 15. XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - Educação Popular e Transformação Social (24 e 26 de maio), (UFFS), Erechim, RS. 16. Participação no Encontro de Química/UFRB. 17. I Feira de Economia Solidária (FAESOL) do Curso de Gestão de Cooperativa da UFRB, BA. 18. Participação no Utopia Festival de Teatro em Governador Mangabeira. 19. Fórum 20 de Novembro. 20. Feira Vila dos Artesãos em Santo Antônio de Jesus, de 14 a 17 de dezembro. 21. Pesquisa concluída – SALES, Daniela S. Tecelendo: sujeito tecendo caminhos de sua alfabetização em uma perspectiva política. 2012.
2013	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Alfabetização de Jovens e Adultos. 3. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 4. Oficina semestral: Meditação. 5. Oficina semestral: Tecelagem. 6. Oficina semestral: Crochê. 7. Oficina semestral: Cena e Som. 8. Grupo de Estudos Paulo Freire - O caminho se faz caminhando. 9. Grupo de Trabalho em Tecelagem. 10. Exposição no São João de Amargosa. 11. II Fórum Internacional 20 de Novembro e VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo. 12. I Ciclo de Apresentação dos Estudantes Bolsistas PIBEX e PROEXT/MEC/SESU 13. Promoção do Festival de Educação, Cultura e Arte – FEAC.

2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. 3. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 4. Grupo de Estudos Paulo Freire - O caminho se faz caminhando. 5. Oficina semestral: Meditação. 6. Oficina semestral: Tecelagem. 7. Grupo de Trabalho em Tecelagem. 8. Participação no Programa "O Ministério Público e os Objetivos do Milênio: Saúde e Educação de Qualidade para Todos". 9. Curso de Profissionalização em Tecelagem. 10. Exposição no São João de Amargosa. 11. Artigo: Grupo de Estudo Preparatório para o ENEM-GEPE: um novo olhar frente à metodologia de ensino. 12. Artigo: Grupo de Estudo Preparatório para o ENEM-GEPE: dos retalhos a construção de uma colcha. 13. Artigo: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no Programa de extensão TECELENDO/UFRB: a Tecelagem enquanto elemento metodológico. 14. Pesquisa concluída: Evasão na Educação de Adultos no Tecelendo/UFRB: circunstâncias e consequências de um processo contraditório. Freitas, Thais C. 2014. 15. Pesquisa concluída: As contribuições da oficina de meditação à alfabetização de Jovens adultos e idosos no projeto de extensão Tecelendo da UFRB. Delfino, Elisabete F. 2014.
2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Grupo de trabalho da tecelagem. 3. Grupo de Estudos: Quarto de despejo. 4. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. 5. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 6. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES. 7. Exposição no São João de Amargosa. 8. Retórica das Canções – Ricardo H. Andrade. 9. Sextas Eruditas – Ricardo H. Andrade. 10. Workshop de Química. 11. IV Conferência Municipal de Saúde. 12. I Seminário da Rede de Economia Solidária do Recôncavo – Associação Ilê Axé Yepandá Odé. 13. III Congresso Brasileiro da Filosofia da Libertação – Estéticas e Culturas de Libertação UFBA. 14. VI Encontro de Marxismo, Educação e Emancipação Humana – V Ciclo de Formação Pedagógica da LEPEL – UEFS. 15. IV Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, UFPB. 16. "Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos", do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Turma 03 – Livramento de Nossa Senhora. 17. Pesquisa concluída: SANTOS, Andreia B. Contribuições da Extensão Popular na Educação de Educadores: experiência, alteridade e diálogo. UFPB/2015.

2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Grupo de trabalho da tecelagem. 3. Grupo de Estudos: O quarto de despejo. 4. Grupo de Estudos: Um defeito de cor. 5. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. 6. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 7. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES. 8. Exposição no São João de Amargosa. 9. I Comuniversidade - Feira e Diálogos com a Educação Popular. 10. I Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo. 11. Exposição Carolina de Jesus – Histórias e Memórias, Praça Pública Yolanda Pires, Amargosa. 12. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária na Universidade Federal de Ouro Preto/MG. 13. III SENAPOPOP na UFPB – Relato de experiência com o tema: Extensão Popular no recôncavo da Bahia. 14. V Conferência Municipal de Saúde.
2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Grupo de trabalho da tecelagem. 3. Grupo de Estudos: O quarto de despejo. 4. Grupo de Estudos: Um defeito de cor. 5. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. 6. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 7. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES. 8. Exposição no São João de Amargosa. 9. Trabalho Integrado - GEPE 2017: Ensino e Aprendizagem EJA e Prática Reflexiva EJA. 10. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo. 11. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária. 12. Conselho de Saúde. 13. Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 14. Pesquisa Concluída: Alfabetização de jovens, adultos e idosos no programa de extensão TECELENDO/UFRB: A tecelagem enquanto elemento metodológico. ALMEIDA, Liziane. 15. Programa de extensão TECELENDO/UFRB: práticas pedagógicas e a construção da aprendizagem crítica. SILVA, Ariana. 16. IV Congresso Brasileiro da Filosofia da Libertação – Estéticas e Culturas de Libertação UFBA, 22 e 25 de setembro de 2015. 17. VI Conferência Municipal de Saúde. 18. Conferência Estadual de Saúde.

2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Grupo de trabalho da tecelagem. 3. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. 4. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 5. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES. 6. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Alfabetização e Educação Popular. 7. Exposição no São João de Amargosa. 8. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 9. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo. 10. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária. 11. Comissão para formação do Conselho de Cultura. 12. Conselho Municipal de Saúde. 13. Seminário Estadual de Educação Popular.
2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação inicial e continuada da equipe. 2. Grupo de trabalho da tecelagem. 3. Grupo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. 4. Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM-GEPE. 5. Grupo de Pesquisa - REDE AFRICANIDADES. 6. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Alfabetização e Educação Popular. 7. Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária - Prosas do Campo. 8. Rede de Agricultura Familiar e Economia Solidária.
	<ol style="list-style-type: none"> 9. Grupos de Estudos: Educação Popular e Agroecologia. 10. Grupos de Estudos: Lugar de Fala. 11. Grupos de Estudos: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 12. Grupo de Expressões Artísticas – GEA. 13. Grupo de Estudos: Ateliê Filosófico. 14. Curso semestral: Tecelagem. 15. Curso semestral: Modelagem-Corte-Costura. 16. Curso semestral: Crochê. 17. Conselho Municipal de Saúde. 18. Conselho Municipal de Políticas Culturais. 19. V Conferência Municipal da Juventude de Amargosa/Conselho da Juventude e PMA. 20. I Festival da Juventude de Amargosa/PMA. 21. Pesquisa concluída: DELFINO, Elisabete F. As contribuições dos conhecimentos populares, na dimensão da espiritualidade, no processo de formação de professores do programa de extensão Tecelendo da UFRB. UFPB, 2019. 22. OLIVEIRA, Vanessa B. Formação continuada dos educadores da Matemática: conflitos e resistência. UFRB, 2019. 23. SILVA, Íria Vannuci B. Processos Educativos de sujeitos que participam de espaços de reivindicações e lutas populares por transformações em Amargosa/BA. UFRB, 2019. 24. SANTOS, Helley Daiany S. Contribuições da Arte na Formação do Educador Popular no Programa de Extensão Tecelendo – UFRB. 2019.

Fonte: Acervo de Dados do Tecelendo (2020).

Conforme podemos observar, a Formação de Professores dentro do Tecelendo está fortemente articulada ao ensino e à pesquisa, além da transversalidade com as políticas e ações afirmativas. Tal como explicitado no quadro, esse traço comparece nos diversos processos de construção, ações e os resultados ao longo dessa década do Programa, os quais estão documentados nos relatórios e em pesquisas publicizadas.

Extensão popular e formação de professores

O diálogo de saberes é o alicerce que sustenta a relação no campo da extensão. Isso quando consideramos que a extensão assume um papel social e político, pautado na práxis e na emancipação humana, ou seja, como aborda Freire, uma extensão que comunica.

Os pilares da universidade na contemporaneidade são o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta última, é ainda pouco citada, verbalizada, visibilizada e conhecida. A extensão hoje, representa, os espaços de enfrentamento na grande maioria das instituições de Ensino Superior no Brasil, justamente por seus resultados não serem estatisticamente apresentados, pois, no seu caso, não são os números o diferencial, mas sim, a capacidade de compreender e construir bases estruturais de diálogo entre universidade e comunidade, sempre tendo em vista a transformação da realidade social.

É importante explicitar sobre qual concepção e práticas extensionistas nos aproximamos, e de qual nos afastamos. Freire (1987), ao construir “Extensão ou comunicação”, faz um compilado destinado a possibilitar práticas mais humanizadas no campo da extensão agrária. Durante muito tempo, a lógica extensionista que permeou as ações no âmbito do campesinato foi pautada em concepções difusionistas e verticalizadas, onde técnicos eram os detentores exclusivos do saber. Além de questionar a base semântica da extensão, Freire (1987) faz uma análise das ações em campo e apresenta proposituras teóricas de possibilidades.

Freire (1983) nos fala de sensibilidade, igualmente nos apresenta a prática humanizada de ensinar a aprender com o outro. Ele nos convida a promover o diálogo de saberes, entendendo que não existe o saber mais ou o saber menos, maior ou menor, mas saberes distintos. Esse “saber

mais” é a possibilidade dialógica provocada pela prática da educação libertadora que, em ação, supera a lógica verticalizada e difusionista.

Buscamos com isso, nessa relação junto ao espaço da extensão, superar a lógica de “preencher vazios” da educação bancária. Nessa perspectiva, o “educador se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*” (FREIRE, 1983, p.14).

Essa extensão que comunica aparece aqui representada por inúmeras ações que o Programa Tecelendo vem desenvolvendo no transcórre dos seus doze anos de história. Mas o que sustenta um programa durante tanto tempo se, como foi apontado, existe uma menor valorização da extensão em relação ao ensino e à pesquisa? Para responder a essa questão, precisamos chamar a atenção para alguns critérios: o Território, os sujeitos e a proposta.

O Território no qual nasce amplia-se e se constitui o referido programa é de uma identidade que dialoga diretamente com os princípios ancorados nas proposituras do Tecelendo. Sendo assim, o programa dialoga diretamente com as territorialidades existentes no Vale do Jiquiriçá, pois compreende as particularidades de cada lugar, dos seus coletivos e dos grupos locais. Sob essa perspectiva, em sua trajetória, vem traçando um panorama social, político, pedagógico e epistemológico que sustenta suas ações, consolidando-se com a participatividade da comunidade.

O Território de identidade dita a existência e a nasçença do Tecelendo. O Território é forjado pelos grupos sociais que o habitam. Aqui, estamos nos referindo a mulheres e homens, jovens, camponeses e camponesas, da classe trabalhadora que, por sua vez, criam e recriam esse Território. Assim, é o lugar do trabalho, da costura, da dança, da feira, da reza, etc., que constitui esse Território. É o povo que ora, que planta, que vende, que tece, que colhe, que come, que constitui esse Território. É o povo que luta, que resiste, que se organiza, que reivindica, que constitui esse Território. É espaço, lugar e as suas territorialidades que fazem nascer o Tecelendo, como lugar de pertencimento de práticas, que ora já se forjavam, em cantos deste recanto, localizado no Recôncavo.

Estamos inclinadas a perceber esse Território pela ótica camponesa, compreendendo que estamos falando de um espaço que, geograficamente, possui características predominantemente agrárias e economicamente, acontece por tensionamentos no contexto rural. Porém, a ideia

não é se debruçar sobre os tensionamentos territoriais do campo, mas, sim, reafirmar os diálogos promovidos pelas ações do Tecelendo com os sujeitos e as comunidades camponesas.

Considerações finais

A partir da compreensão de que a educação não pode ser considerada apenas como uma transferência de conhecimentos, um movimento em que “os que sabem” ensinam “aos que não sabem”, identificamos “a educação como situação gnosiológica”. Freire (1987, p. 75-78) destaca: “a educação como um processo constante de libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência - nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo”. Sobre isso o referido autor ainda argumenta:

[...] para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou transmissão de saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”, não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” e sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (FREIRE, 1987, p.75-78).

Os processos de formação de professores do Programa Tecelendo têm, ao longo dos anos, cunhado princípios como a liberdade, a transformação social, relações humanas respeitadas, o amor, a valorização das culturas, das diversas formas de vida, dos mais variados jeitos de viver, da relação com a natureza e não sua exaustão, enquanto essenciais para seu trabalho. Esses são valores e práticas que imprimem um antagonismo em relação a concepções e modos de educação de “práticas antidialógicas”, opressoras, “bancárias”.

Ao longo dos anos, através dos estudos, atividades, eventos e pesquisas empreendidas, estamos materializando rupturas com os discursos fatalísticos, o acaso, a meritocracia, o tecnicismo, a opressão e os interesses elitistas. Defendemos a ideia de que a educação não pode ser e não é única, “a escola não é o único lugar de ensino”, “o professor não é

o único que tem conhecimento”. Para além desse formato, percebemos a multiplicidade de espaços educativos e a riqueza das experiências de educação e cultura popular presentes nos espaços não escolares.

A educação não é estática, nem neutra, tampouco imutável, não é dada e, como uma “prática social” é produzida em uma conjuntura histórica, cultural, política e ideológica. Como uma “especificidade humana” ela se dá nas relações pessoais, interpessoais, com a natureza, “com e no mundo”. É sob esses princípios, portanto, que o Programa Tecelendo vem pautando a formação docente e suas atividades de extensão ao longo de sua trajetória, no contexto da Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, p. 21-54, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: PTDRS, Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá, UFRB, CNPq, MDA, 2017.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **Revista GEOgraphia**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo - UFF/AGB, v.1, n.1. p. 7-13, 1999.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**. SUDENE/PNUD, Recife, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1947.

O teatro e os saberes profissionais docentes

Fernando Henrique Tisque dos Santos

Introdução

O teatro é uma arte milenar que está presente em nosso cotidiano. Utilizamos nossa capacidade de representar desde a infância, quando somos ensinados a brincar. Construir diálogos entre bonecas e bonecos é a imagem que provavelmente marca nossa memória e evidencia esta nossa habilidade. Os jogos e as brincadeiras são os principais meios pelos quais construímos personagens, cujas cenas podem tanto servir para reforçar ideias e representações a partir de estereótipos quanto apresentar e problematizar conflitos vivenciados em nossa trajetória humana.

Fora este reconhecimento imediato sobre nossa relação com essa arte, o teatro, ainda não estruturado como foi na Grécia Antiga, era utilizado nos rituais religiosos e para reproduzir cenas do cotidiano. Os dramas e comédias gregas garantiram ao teatro a possibilidade de questionamentos sobre a realidade social e política, embora o fazer teatral fosse restrito àqueles considerados cidadãos. Desde então, esse modelo que se tornou hegemônico passou por transformações no seu modo de fazer e diferentes grupos atribuíram a ele funções diversas, entendendo-o como instrumento de poder.

Destacado exemplo é o da Igreja Católica na Idade Média que, desfrutando de seu poder político, chegou a proibir a encenação de peças e, dentro das necessidades de propagação da fé cristã, utilizou o teatro para a catequização. Já o rápido desenvolvimento industrial do século XIX também marcou uma nova forma de nos relacionarmos com o teatro. Com a ascensão da burguesia, o teatro foi utilizado para representar suas vivências. Neste contexto, a classe operária também ganhou formas definidas e as dificuldades de moradia, alimentação, saúde e a exploração do trabalho nas fábricas marcaram a produção teatral de Bertold Brecht, que utilizou o materialismo histórico dialético para denunciar as contradições

do sistema capitalista. Suas obras possuíam uma dimensão pedagógica, na medida em que pretendiam a reflexão sobre os problemas do cotidiano e o engajamento dos indivíduos na transformação das situações de opressão (PEIXOTO, 1980).

No entanto, o teatro, no imaginário da população contemporânea, é identificado como uma prática restrita às pessoas economicamente favorecidas que teriam condições de se profissionalizarem e trabalharem em uma grande emissora de televisão. Consideramos que a escola é o principal espaço para que esse tipo de compreensão possa ser alterado e possibilite aos indivíduos participarem, desenvolverem diferentes capacidades emocionais, cognitivas, de comunicação e construir conhecimentos a partir do seu envolvimento com o teatro. Apesar de existirem experiências didáticas positivas e avanços na formação de professores de Arte, ainda é pouco o estímulo e o investimento do Estado para garantir condições estruturais e materiais para o contato dos alunos com diferentes manifestações artísticas na escola. São predominantes os relatos de experiências em que o teatro aparece atrelado às montagens baseadas em literatura infantil, homenagens ao “dia das mães” e à comemoração de datas cívicas.

Foi a partir da escuta destas experiências e da necessidade de estimular a leitura entre os licenciandos que foi criado, em 2016, o projeto de extensão “*Vem que tem teatro! Leitura e emancipação*”, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, localizado no município de Amargosa⁹. O projeto conta com a participação de oito integrantes mulheres, sendo quatro discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, três egressas do mesmo curso – duas delas atuando em escolas privadas – e uma discente do curso de Licenciatura em Letras. O objetivo é estimular a leitura de diferentes obras literárias e possibilitar reflexões acerca do teatro enquanto expressão artística e como metodologia de ensino. As atividades desenvolvidas estão baseadas nas reflexões e proposições de Augusto Boal acerca do Teatro do Oprimido. O projeto tem uma carga horária de oito horas, sendo distri-

⁹ O Projeto de extensão *Vem que tem Teatro! Leitura e emancipação* está vinculado ao Programa de Pesquisa LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) do Centro de Formação de Professores da UFRB e conta com a parceria do Programa de Extensão Casa do DUCA onde são realizadas as atividades presenciais.

buídas em quatro horas de encontros presenciais e as demais são utilizadas para atividades de pesquisa e leitura. O grupo denominou-se “Ocupação” e criou três intervenções que já foram apresentadas em eventos acadêmicos e em escolas públicas das cidades de Amargosa e Mutuípe: *Pretas Vozes, Palavras afiadas e Mãe*¹⁰.

Consideramos que o referido projeto de extensão tem se constituído em espaço relevante pelo qual as integrantes constroem um conjunto de saberes profissionais docentes, como elabora Maurice Tardif (2002). Para este pesquisador, o professor mobiliza diferentes saberes pelos quais adquire aqueles relativos à docência e que incidem na construção da sua identidade profissional. O teatro e a leitura têm possibilitado exercitar a sensibilidade do olhar para a compreensão de diferentes situações e contextos, estimulado a criatividade e impulsionado o desejo das integrantes para a construção de práticas artísticas e pedagógicas comprometidas com a melhoria da qualidade da educação.

Teatro, Currículo e Docência

A utilização do teatro como um recurso metodológico no ensino é verificada na Grécia Antiga. No Brasil, foram os Jesuítas que primeiro o utilizaram para fins pedagógicos. José de Anchieta utilizou o teatro para seus objetivos referentes à catequização dos povos encontrados no Novo Mundo¹¹. No século XVI, Martinho Lutero também destacava o potencial do teatro como forma de aprendizagem dos valores religiosos e para a aprendizagem das línguas latinas. Nos dois casos, as apresentações públicas tinham uma função pedagógica (HASTED; GOHN, 2013).

Já no século XVIII, o desenvolvimento das teorias do conhecimento levou a uma valorização das ciências naturais. A escola reorganizou o currículo, dando ênfase às ciências naturais e exatas e a arte dramática ficou em segundo plano. Essa postura foi revista por Jean Jacques

¹⁰ São intervenções que tratam de temas como as experiências da mulher negra, racismo e preservação ambiental. Após a apresentação nas escolas, as integrantes do grupo realizam debates com os alunos sobre os temas propostos.

¹¹ O teatro foi um instrumento de dominação religiosa e política, uma vez que a Coroa portuguesa também se beneficiou desse processo, exercendo formas de dominação ideológica e física sobre a população indígena e, posteriormente, africana que foram escravizadas em território brasileiro (PEIXOTO, 1980).

Rousseau que entendia que a criança deveria ser o centro do processo educativo e que o jogo seria central para o seu desenvolvimento. Apesar de não refletir sobre o teatro na educação, suas ideias sobre o jogo foram utilizadas por pesquisadores contemporâneos para pensar o “jogo teatral” ou o “jogo dramático” como procedimento para a aprendizagem (HASTED; GOHN, 2013).

No início do século XX, a Escola Nova, também conhecida como *Escola Ativa* ou *Escola Progressiva*, considerou que o teatro poderia colaborar para desenvolver a imaginação criativa dos alunos. A norte-americana Winifred Ward entendia que o teatro deveria ser utilizado para desenvolver a criatividade das crianças, ressaltando que o processo do trabalho deveria ser mais enfatizado do que propriamente o resultado. Já Caldwell Cook, em 1917, afirmava que o teatro poderia ser um método eficiente para a aprendizagem dos conteúdos, sugerindo que os textos dos livros didáticos fossem dramatizados para facilitar a aprendizagem. Acreditava, assim, que a aprendizagem resultaria da experiência e não da memorização do conteúdo. O professor não seria o mediador da ação e sim os alunos. Dessa perspectiva, não haveria preocupação com as convenções teatrais (HASTED; GOHN, 2013).

Na década de 1950 e 1960, Peter Slade e Viola Spolin, respectivamente, marcaram o debate sobre a utilização do teatro na escola. O primeiro defendia que o teatro deveria ser uma disciplina independente no currículo escolar, servindo como base para o desenvolvimento das demais. Acreditava que o jogo dramático poderia fornecer às crianças o desenvolvimento do controle emocional e autodisciplina. Já Viola Spolin propôs o “jogo teatral”, conceito pelo qual a autora desenvolve um sistema metodológico para a utilização do teatro na educação. Spolin criou esse sistema de jogos que deveria ser utilizado de forma improvisada, mas mediado por regras precisas que coordenariam a ação. Pela prática, os indivíduos adquiriam as técnicas teatrais (HASTED; GOHN, 2013).

No que diz respeito à legislação educacional, a Lei nº. 4.024/1961, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, instituiu a arte dramática como disciplina obrigatória no currículo escolar. Na LDB seguinte (Lei nº. 5.692 de 1971), o teatro foi incorporado

como atividade a ser desenvolvida na disciplina de Educação Artística que também deveria contemplar música, dança e artes plásticas¹². A principal crítica aos cursos de graduação em Educação Artística era a de que a polivalência exigida do profissional dificultaria o domínio dessas diferentes linguagens, resultando em um ensino precário (HASTED; GOHN, 2013).

Em 1996, a Lei 9.394 (LDB em vigor) instituiu o “ensino de arte” como componente de ensino obrigatório. E em 1998, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Arte para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries passaram a considerá-la área do conhecimento. Neste sentido, música, dança, teatro e artes plásticas receberam tratamento especial na referida legislação. Para Hasted e Gohn (2013), o teatro nos PCNs é compreendido como instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento da criatividade, da educação estética e das práticas artísticas.

Sintetizamos os seguintes objetivos dos PCNs de Arte presentes nas páginas 90 e 91: conhecer a história do teatro, identificando as diferenças culturais que marcam a produção teatral em diferentes sociedades e temporalidades; compreender a organização de papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e o vocabulário de colegas e profissionais da área; estabelecer relação de compromisso e respeito com o trabalho coletivo; conhecer aspectos técnicos da profissão e reconhecer o teatro como prática de construção de solidariedade social (BRASIL, 1998)

Juliana Cavassin (2008) destaca o lugar secundário da disciplina de Arte em relação às demais do currículo escolar que se reflete na baixa carga horária e, portanto, no pouco tempo para trabalhar com diferentes linguagens artísticas. Ainda ressalta a falta de recursos e materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades e problemas ligados à formação de professores - baixa remuneração e pouco tempo para a preparação didática das aulas. Podemos observar que a falta de condições estruturais dificulta o desenvolvimento de atividades práticas, conferindo à disciplina uma característica teórica. A metodologia dos professores

¹² Nesse período, marcado pela Ditadura Militar instalada no país, os textos de teatro eram encaminhados para o Departamento de Censura Federal. Muitos professores foram perseguidos e tiveram que se aposentar compulsoriamente, especialmente após o Ato Institucional 5 (AI-5).

tende a valorizar a memorização de informações e conteúdos que não possuem significado para a formação integral dos estudantes.

Nos PCNs para o Ensino Médio (2000), a disciplina de Arte está inserida na parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Também sustentada pela ideia de desenvolver competências e habilidades, tal documento estabelece que o aluno deve aprender a realizar produções artísticas em diferentes linguagens, bem como apreciar os produtos de arte; conhecer, refletir, respeitar e preservar diferentes manifestações artísticas utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos. Com relação às competências para o teatro, o documento define que o aluno deve aprender a improvisar, interpretar, fazer criações corporais e faciais, pesquisar e analisar textos para a montagem de *performances*, cenas, espetáculos, desenvolver o olhar como espectador, pesquisar acervos de experiências e técnicas de artistas e relacioná-los com as suas experiências pessoais.

Já na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, a principal crítica é a de que Arte não aparece como área de conhecimento e as diferentes linguagens artísticas (música, teatro, artes plásticas) ocupam um lugar de recursos metodológicos, desconsiderando-se o seu valor epistêmico. Resulta disso uma subordinação dessas linguagens aos processos de alfabetização e letramento, como é o caso dos objetivos da Arte nos anos iniciais do Ensino fundamental:

[...] assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017, p. 199).

Conforme a BNCC, para o ensino do teatro, as habilidades a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano são: a capacidade de reconhecer e apreciar diferentes formas da produção teatral em contextos e sociedades diversas e experimentar o trabalho colaborativo de maneira a desenvolver processos criativos nos gestos e ações do cotidiano. Do 6º ao 9º ano, se estabelece que a aprendizagem deve possibilitar ao aluno reconhecer e valorizar diferentes grupos teatrais brasileiros e estrangeiros, identifican-

do-se os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização do fazer teatral. Também se estabelece a habilidade de identificar diferentes estilos cênicos e ampliar a capacidade de apreciação estética; aprender a gestualidade e construções corporais e vocais, a improvisação, a caracterização de personagens, a construção de cenários, iluminação e sonoplastia. No Ensino Médio, espera-se que os alunos produzam e elaborem apreciações e críticas sobre livros, filmes, discos, canções e espetáculos de teatro e danças, exposições etc. (BRASIL, 2017).

Quanto à formação docente, já foi apontado o problema da dificuldade de se preparar o docente para dominar as diferentes linguagens, o que dificulta a prática do teatro. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa realidade torna-se ainda mais grave, na medida em que na graduação em Pedagogia exige-se a polivalência no processo de ensino e aprendizagem. Os professores dão ênfase, nas suas práticas, à Matemática e à Língua Portuguesa, por conta do processo de alfabetização e letramento das crianças. O teatro é visto como um momento de lazer, descontração e para atividades pontuais, como dito anteriormente. Diferentemente, Santana (2013) ressalta o potencial do teatro como forma de conhecimento e de aprendizagem dos conteúdos escolares de maneira contextualizada e engajada para a transformação social. Ele nos alerta que os professores desse nível de ensino não tiveram em suas trajetórias pessoais e escolares o contato com a arte, especialmente o teatro e essa situação se estendeu à formação docente. Neste sentido, é:

[...] possível generalizar um esboço do perfil dos docentes que atuam junto a milhões de crianças brasileiras através das seguintes constatações: não tiveram oportunidades de conviver com a arte no cotidiano de sua formação inicial; não frequentam espaços de arte e cultura; não gozam do privilégio de ter acesso a oficinas e cursos de atualização; não participam de atividades de extensão e pós-graduação. Então, caberia indagar: como tais profissionais poderiam ministrar um ensino ao menos razoável na sala de aula? Entretanto, considerando que esta se constitui apenas numa argumentação generalizadora do problema, é conveniente lembrar que há exceções e elas são numerosas, embora não abarquem um percentual significativo da população (SANTANA, 2013, p. 20).

Tendo em vista as dificuldades em torno da relação entre teoria e prática, evidentes nos dispositivos legais que organizam uma proposta curricular e na apresentação das concepções que anteriormente marcaram a presença do teatro no ensino, o Estado tem o grande desafio de possibilitar aos estudantes o acesso aos saberes e conhecimentos, oferecendo condições estruturais e materiais adequadas para a sua formação. Em relação à formação docente, especialmente na formação em Pedagogia, o desafio é possibilitar espaço para que a Arte possa ter um protagonismo no desenvolvimento e na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Saberes profissionais docentes

Os saberes profissionais constituídos no contexto da profissão são as preocupações de Tardif (2002), voltando-se para a compreensão de como os docentes mobilizam diferentes saberes para fundamentar suas práticas de ensino. Nosso desafio é pensar como o projeto de extensão “Vem que tem teatro!: leitura e emancipação” tem contribuído para a construção desses saberes profissionais, na medida em que suas integrantes têm relações com as escolas e alunos a partir das apresentações e debates promovidos pelo grupo e outras atuam em escolas de Educação Básica.

Para Tardif (2002), os saberes profissionais são plurais, heterogêneos e têm origem em diferentes fontes de saber e fazer. Ele destaca que os professores mobilizam saberes que foram constituídos nas trajetórias escolares, nas instituições de formação, a partir das relações com o currículo e nas práticas cotidianas¹³.

Neste capítulo, apresentamos as reflexões de cinco integrantes do projeto que responderam a um questionário enviado pelo aplicati-

¹³ Elaboramos um resumo dos saberes considerados por Tardif (2002), a saber: **Saberes da Formação Profissional:** Conjunto de saberes baseados na formação inicial e/ou continuada, que abarcam os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente; **Saberes Disciplinares:** São os saberes presentes nas instituições escolares que dizem respeito aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); **Saberes Curriculares:** Relacionados aos disciplinares correspondem a sua gestão nas instituições escolares. São os programas com seus objetivos, conteúdos e métodos; **Saberes Experienciais:** Elaborados no exercício profissional nas situações vividas na escola e na relação com alunos e colegas de profissão.

vo *whatsapp* em junho de 2020. Foi organizado a partir de perguntas abertas e que solicitavam a descrição e avaliação de suas experiências. As perguntas indagavam sobre suas vivências escolares na disciplina de Arte e sua relação com diferentes linguagens artísticas, especialmente o teatro; as motivações para participar do projeto de extensão e qual o papel do projeto para a sua formação¹⁴. Preferimos apresentar as respostas na íntegra de modo que pudéssemos valorizar as especificidades das experiências de cada participante.

A primeira constatação que temos sobre a experiências escolares dessas alunas com a disciplina de Arte foi negativa, na medida em que se privilegiava as artes visuais representadas fortemente pelo desenho artístico. A metodologia utilizada pelos professores era a da cópia de desenhos pré-estabelecidos. Outras linguagens artísticas não eram experimentadas pelos alunos. Pensamos que a precária estrutura física e de materiais, bem como a carga horária reduzida da disciplina dificultam que o professor utilize outras linguagens artísticas em sala de aula. O teatro, por exemplo, exige um auditório, aparelhos sonoros e de iluminação, a compra de tecidos e maquiagem e tempo para ensaios, de modo que os alunos possam experimentar e desenvolver suas habilidades referentes à produção artística como preconizam os PCNs e a BNCC.

Meu contato com a arte na escola foi sempre de forma muito rasa, tinha muita coisa do tipo “pinte esse desenho e faça esse desenho” nunca teve algo de incentivar a ter um olhar mais aprofundado sobre os movimentos artísticos a nossa volta. E é importante dizer também que arte na escola sempre foi mais voltada para o desenho deixando de lado outras áreas e faces da linguagem artística (Cacilda Becker, 2020).

Além da barreira da estrutura e de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades também é preciso considerar a formação de professores como já salientado. Quando o teatro era utilizado pelos professores o tema das peças era previamente escolhido, restringindo a liberdade criativa dos alunos na concepção, produção e organização das atividades. De acordo com o seguinte relato, os professores pediam:

¹⁴ Os nomes das participantes foram substituídos para preservar suas identidades. Foram utilizados nomes de atrizes do teatro brasileiro como forma de homenagem-las.

[...] para fazer algumas peças rápidas, sem muita liberdade para atuar, sem instrumentos que propiciem melhor a experiência. Percebia que a causa para a abordagem rasa de artes na sala de aula, muitas vezes era a falta de formação dos professores, ou a ideia de que arte e recreação são sinônimas e que não se pode educar com arte (Marília Pera, 2020).

Para uma das participantes do projeto o seu envolvimento com a disciplina de Arte foi bastante positivo. Os professores utilizavam diferentes linguagens artísticas em sala de aula, permitindo o trabalho coletivo e de produção de conhecimento: “Foi muito importante, até porque era o período em que eu e meus colegas nos empenhávamos mais, por ser tão divertido ao mesmo tempo que gerava um conhecimento. A arte era trabalhada por meio de peças teatrais, danças, músicas, pinturas entre outros” (Ruth de Souza, 2020).

Apesar de poucas experiências estimulantes com a Arte, elas demonstram bastante entusiasmo e envolvimento com as atividades artísticas. Marília Pera relata a realização de um festival no qual as expressões artísticas eram estimuladas. Contudo, alerta para as dificuldades de alunos de origem rural que frequentavam escolas urbanas de participarem das atividades. A realização das atividades exigia maior carga horária de estudo e, por morarem distantes dos colegas, tornava-se difícil para eles participarem das reuniões fora do período de aulas. Além de denunciar a reduzida carga horária, também revela a dificuldade dos professores de orientarem suas práticas a partir da interdisciplinaridade. Notamos a presença da ideia de uma hierarquização dos conhecimentos necessários à formação. A arte ocupa, nessa hierarquia, um lugar secundário, como podemos notar no depoimento a seguir:

Havia um festival no ensino médio, um raro momento em que os estudantes eram livres para declamar, apresentar suas peças de teatro, cantar músicas autorais. Entretanto, apesar da ideia do festival ser muito positiva, era frustrante a falta de apoio dos professores no que diz respeito a motivação e acompanhamento para que o estudante chegasse até o dia da apresentação. Nenhum espaço das aulas era reservado para a criação ou ensaio, tornando a prática distante da realidade de muitos, já que alguns estudantes não tinham como ensaiar ou produzir fora da escola (por morar na zona rural ou não ter

acesso a internet, como no meu caso), ocasionando em poucas apresentações (Marília Pera, 2020).

As dificuldades em participar das atividades artísticas marcam as lembranças de Bibi Ferreira. Ela atribuiu à sua timidez o distanciamento do teatro, porém é perceptível a representação que a arte não era destinada ao grupo social ao qual pertence.

O teatro sempre foi algo distante de mim. Concebia-o como algo que só os grandes artistas poderiam fazer ou quem nasceu com um “dom” para tal. Durante o meu percurso escolar na cidade, não tenho nenhuma lembrança do teatro em sala de aula. Acredito que havia atividades de apresentações artísticas na escola. Mas, nunca participei, pois era extremamente tímida, insegura e, por morar na roça, não podia ficar no turno oposto para ensaiar e tudo mais (Bibi Ferreira, 2020).

Para outras participantes, a procura pelo projeto foi motivada pela necessidade de enfrentar a timidez e a insegurança de falar em público. Há o entendimento de que a profissão de professor requer a habilidade de se comunicar para atingir o sucesso na transmissão de conhecimentos, como se pode observar na fala de Tônia Carreiro e de Ruth de Souza. Para Tônia Carreiro, o principal motivo foi “A curiosidade, o interesse por peças teatrais, uma maneira também de enfrentar a timidez, a interação com diferentes pessoas, cursos e assuntos”. Ruth de Souza comenta que decidiu ingressar no projeto em primeiro lugar para “[...] exercitar a insegurança de falar em público, o teatro ajuda bastante. Segundo, para aprender sempre mais para poder acrescentar à minha formação como pedagoga, visando levar um conhecimento que fará diferença nas vidas dos meus alunos”.

A compreensão de que a arte pode contribuir na construção de saberes profissionais necessários à profissão é expressa em outro relato:

Eu gosto de arte no geral, apesar do meu contato mais próximo ser com a pintura e o desenho. Na adolescência eu participava do grupo de teatro da igreja e quando entrei na universidade procurei me envolver com tudo que tinha a ver com linguagens artísticas já que é minha área de pesquisa (Cacilda Becker, 2020).

Marília Pera relata a experiência de sua mãe em atividade com o teatro durante as aulas de Alfabetização de Jovens e Adultos que fre-

quentava. Destaca como o teatro impactou na valorização da arte como forma de expressão de sua subjetividade dos alunos:

Eu vivi uma experiência muito marcante quando criança. Minha mãe estudava numa escola de EJA e um dia vi pessoas do campo, mães de família, homens cansados, atuando em uma peça produzida por eles. Mesmo tendo 6 anos de idade, senti a emoção daquelas pessoas que utilizaram a arte para fazerem suas vozes serem ouvidas. A partir daí, tive a certeza de que iria procurar o teatro na primeira oportunidade que encontrasse. Como a oportunidade não chegou no ensino básico, no ensino superior o teatro surgiu como a realização de um sonho muito esperado (Marília Pera, 2020).

Bibi comentou que assistiu as apresentações do Grupo Ocup(ação) e participou de uma das oficinas realizadas pelo grupo e, desde então, percebeu que seria uma forma de superar a timidez, mas, também, superar o que chamou de “enquadramento” de seu físico e de seus sentimentos. Percebemos que o teatro não está restrito apenas à sua utilidade educacional, mas como objeto que pode colaborar na construção da sua identidade.

Acredito que vários motivos me levaram a participar do grupo, alguns consigo expressar, outros ainda não. Um dos motivos foi o desejo de aprender algo novo e superar o “enquadramento” do meu corpo, mente, sentimentos e emoções. Enxerguei no teatro uma possibilidade de superar a dificuldade de me expressar e expor em público. Outro motivo diz respeito às sensações de prazer, criação, relaxamento, concentração, encontro comigo e com o outro através do teatro (Bibi Ferreira, 2020).

Além da necessidade de somar novos conhecimentos à uma concepção didática, com o objetivo de dominar formas de transmitir conhecimentos, as integrantes do projeto destacam que o “estar com o outro” aparece como requisito fundamental para a formação docente. Para isso, seria preciso estar atento ao que o outro diz, sente, faz, para que a prática do professor seja coerente com a realidade em que atua. Cacilda Becker ressalta: “Eu acho importante o professor se conhecer e ter interesse em conhecer o outro no qual ele está ensinando e essa habilidade é essencial na prática do teatro”. No mesmo sentido, Ruth de Souza entende que as leituras e atividades práticas exigem um olhar cuidadoso sobre a realidade para que ela possa ser analisada com criticidade. Para isso, ouvir o

outro e estabelecer uma relação de confiança no teatro são entendidos como saberes que podem ser desenvolvidos na prática docente: “[...], ouvir o outro é muito importante, [...] como ser humano, antes de tudo, também o trabalhar em grupo, pois requer muita entrega, união e confiança. Além das leituras que fazemos, tanto de autores quanto a leitura de mundo, que fazem com que sejamos mais críticos [...]”.

Bibi Ferreira também ressalta como o teatro pode contribuir para a ampliação do repertório cultural e, conseqüentemente, com a sua visão do mundo. Para ela, a leitura tem se constituído em importante exercício de encontro com o outro e de descoberta e afirmação de si. O desenvolvimento de habilidades de expressão corporal tem possibilitado esse encontro com o outro e, de forma genuína, pode expressar a sua sensibilidade.

Considero que o teatro tem ajudado a ampliar meu repertório cultural, a leitura de textos e fazer novas leituras sobre o mundo a minha volta. Aprendi a perceber que o corpo também fala. A partir desse aprendizado, consigo, de forma consciente, realizar a leitura de um texto para meus alunos utilizando a linguagem dos gestos, movimentos, expressões faciais. Tenho aprendido a reconhecer e tentar expressar meus sentimentos e emoções tanto nos encontros com o grupo quanto no meu cotidiano. A partir das ações do grupo do teatro, tenho aprendido a confiar mais em mim e a deixar desabrochar a espontaneidade, criatividade e sensibilidade ... (Bibi Ferreira, 2020).

O projeto de extensão tem possibilitado às suas integrantes o desenvolvimento de olhares cuidadosos sobre o mundo e sobre a profissão, desencadeando desenvolvimento de saberes e processos de construção da identidade profissional docente.

Considerações finais

Desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a aprendizagem da escuta do outro, reconhecer as próprias emoções são habilidades que as integrantes do projeto de extensão “Vem que tem teatro!: leitura e emancipação” têm construído em seus percursos formativos na docência. O teatro tem possibilitado esse encontro consigo mesmas e as descobertas estão incidindo no seu reconhecimento enquanto professoras.

O projeto de extensão tem colaborado, portanto, para o desenvolvimento de habilidades artísticas e de saberes docentes, conforme pensa Maurice Tardif (2001), que podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem vinculados à realidade social e, conseqüentemente, de afirmação da identidade profissional. Revela-se como um espaço significativo de construção de relações de reconhecimento de si e do outro. Observamos, assim como Tardif (2002), a relevância da produção de pesquisas sobre as trajetórias de vida e autobiografias, pelas quais seja possível aprofundar as reflexões sobre a construção dos saberes profissionais docentes.

O projeto de interiorização das universidades federais na Bahia tem produzido resultados positivos de combate à exclusão escolar e às desigualdades sociais, as quais essa população estava historicamente submetida. Muitos desafios de estrutura física, como a falta de uma auditório e a ocorrência de cortes dos recursos financeiros, precisam ser superados, na medida em que a qualidade do ensino depende destes investimentos. Um Estado genuinamente preocupado em combater a desigualdade social precisa pautar suas ações na educação orientando-se por princípios democráticos. Desta forma, poderemos, em conjunto, construir conhecimentos científicos que sirvam para melhorar a vida da nossa população, tendo o teatro também como ferramenta de formação docente e de transformação educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 13/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 13/07/2020.

CAVASSIN, Juliana. PERSPECTIVAS PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO COMO CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

_____, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez.2008. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624/963>. Acesso em: 3/07/2020.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, Universidade nove de Julho, n. 30, p. 199-220, jan/abr, 2013. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3424>. Acessado em 12/07/2020.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. **Teatro: criação e construção de conhecimento**. Palmas, Universidade Federal do Tocantins, v.1, n.1, pg. 16-23, jul/dez. 2013. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/661>. Acesso em: 12/07/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2007 Tese (Doutorado em Educação e Sociedade). Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007.

Formação docente no âmbito do CFP/UFRB

*Manuela da Silva Oliveira
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas*

Introdução

O presente estudo traz reflexões acerca do percurso acadêmico de estudantes de diferentes Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), destacando os limites e possibilidades da formação docente, na visão dos(as) estudantes. Para isso, contextualiza o processo de interiorização das Universidades no Brasil a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com destaque para o processo de criação da UFRB no Recôncavo, que somada às vozes dos(as) Estudantes¹⁵ e às reflexões tecidas no campo do referencial teórico reflete uma realidade objetiva que, embora venha se constituindo historicamente, costuma passar despercebida aos nossos olhares: os dilemas da concessão e negação do acesso à educação escolar mediante a divisão das classes sociais.

Este capítulo é recorte da pesquisa intitulada: “A Formação Docente sob os olhares dos(as) Estudantes das Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)”, desenvolvida na modalidade de trabalho de conclusão de curso, no âmbito do Colegiado de Pedagogia (CFP/UFRB). O estudo foi desenvolvido à sombra da abordagem qualitativa, do tipo exploratória a partir da pesquisa de campo e revisão da literatura (CURY, 2005; FREITAG, 2005; GATTI, 2000; LIBÂNEO, 2010; RIBEIRO, 1995; SAVIANI, 2007; TARDIF, 2009; entre outros); Análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2015-2019), Projeto Pedagógico

¹⁵ Termo “estudante” quando iniciado com “E”, maiúsculo, faz menção aos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

de Curso (PPC) das licenciaturas pesquisadas; Levantamento de dados primários em sites oficiais, sobretudo do Ministério da Educação Brasileira; Entrevistas semiestruturadas e questionário, aplicados com estudantes de diferentes Licenciaturas.

No campo de aporte teórico, autores(as) e estudiosos(as) sustentam as reflexões, direcionam os olhares para a trajetória do processo de interiorização, priorizando os fatos que mais influenciaram para a consolidação do ensino superior, pois reconhecemos que esta trajetória se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições que precisam ser abordadas e discutidas.

Reuni: movimento de expansão

Explorar a trajetória do Ensino Superior nos revela um caminho recente no contexto brasileiro quando comparado a outros países que desde a Idade Média já possuíam universidades registradas (MOROSINI, 2005). Revela, também, que nossa política educacional, dirigida ao nível superior, ainda tem muito a percorrer na busca pela superação das influências deixadas pelo espírito colonizador, cujo plano governamental sempre esteve estritamente comprometido com a manutenção das prerrogativas das classes dominantes, lançando os filhos da classe trabalhadora para os campos das profissões liberais (FÁVERO, 2000).

Ao pensar essa trajetória, é pertinente destacar períodos marcantes da difusão do ensino superior no Brasil: as décadas de 1960-80, apesar dos danos causados pelo Regime Militar, foram marcadas pelo aumento expressivo na busca por vagas (CUNHA, 2011); nos anos de 1990, caracterizando-se pela disseminação do sistema privado e ausência de investimentos no setor público (ALVAREZ e RADAELLI, 2016); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 abril de 2007 (BRASIL, 2007).

A partir de 2003, de acordo com Jesus, Silva e Garcia (2013), o Brasil presenciou uma tentativa de redução do fluxo das reformas neoliberais

no âmbito da Educação Superior, destacando, no campo das iniciativas tomadas pelo governo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Este Programa foi instituído pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, destinado a conceder bolsas de estudo, integrais e parciais, 50% ou 25%, em instituições privadas de ensino superior que aderissem ao referido Programa (DECRETO Nº 5.493, DE 18 DE JULHO DE 2005).

Esta iniciativa, porém, segundo Saviani (2010), teria obtido maiores resultados para a universalização do nível superior no país se tivesse sido dedicado à expansão das vagas nas universidades públicas. Com efeito, ao considerar o índice de inclusão de estudantes de baixa renda nas IES brasileiras, ao final do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebe-se que o problema da Educação Superior no país exigia maiores investimentos, o que foi feito no seu segundo mandato através do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Reuni despontou com finalidade de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DECRETO 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007)¹⁶, ficando conhecido como o grande marco na história da Educação Superior brasileira, em virtude do seu compromisso com o processo de inclusão e democratização do acesso para uma camada da população historicamente excluída desse seguimento educacional.

Isto posto, priorizando o lócus da pesquisa, contextualizaremos, mais especificamente, o processo de instalação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, cuja trajetória de implantação vem comprovando que o processo de interiorização das universidades se constitui como

¹⁶ Estabelecendo as seguintes diretrizes: I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade. IV – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. VI – Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (DECRETO 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007, s/p).

possibilidade de acesso de jovens interioranos(as), filhos(as) das classes populares, ao Ensino Superior.

A UFRB no Recôncavo

Segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2015-2019), o primeiro registro sobre o desejo de implantar o ensino superior no Recôncavo encontra-se numa ata da Câmara de Vereadores do município de Santo Amaro da Purificação, lavrada em reunião com data de 14 de junho de 1822, na qual foi colocada “a necessidade da criação de uma universidade na região, atribuindo-lhe papel decisivo para o que se imaginava ser um novo país liberto do jugo colonial” (p. 12). Em 1859, em resposta à pressão dos fazendeiros, foi criado o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA), no município de São Francisco do Conde na localidade de São Bento das Lages (UFRB, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2015-2019).

No site institucional da UFRB, consta que em seguida foi criada, e associada ao IIBA, a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), em 15 de fevereiro de 1877. Nos anos 90 houve as seguintes movimentações: transformação da IEAB no Instituto Agrícola da Bahia sob o controle do Governo do Estado da Bahia (1905); Escola associada ao IEAB volta a oferecer o curso de nível superior (1931); a Escola Agrícola da Bahia é transferida para Salvador (1920); transferência da Escola Agrícola da Bahia para Cruz das Almas com o nome de Escola Agrônômica da Bahia (1943); e, em 1968, a Escola de Agrônômica passou a fazer parte da Universidade Federal da Bahia, com o nome de Escola de Agronomia da UFBA, a AGRUFBA.

Em 2002, o então Reitor da UFBA, professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, propôs a criação da Universidade Federal do Recôncavo, em reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos. Passado um ano, o Conselho Universitário da UFBA participou da posse do novo Diretor da AGRUFBA, Paulo Gabriel Soledade Nacif, em Cruz das Almas, e, em Reunião Extraordinária, discutiu a proposta de desmembramento da Escola de Agronomia para constituição do núcleo que viria

a ser a UFRB¹⁷. No ano seguinte, Gilberto Gil, então Ministro da Cultura, apresentou ao Ministro da Educação, Tarso Genro, o projeto de parceria para construção do campus da UFRB em Cachoeira, causando grandes movimentações nas cidades circunvizinhas.

Em 7 de fevereiro de 2005, Naomar Monteiro de Almeida Filho¹⁸, Paulo Gabriel Soledade Nacif¹⁹ e Orlando Pereira Peixoto Filho²⁰ reuniram-se com 30 Prefeitos da região do Recôncavo para discussão e definição de ações visando a consolidar a conquista da UFRB.

De 2003 a março de 2005 foram realizadas audiências com os Ministros da Educação Tarso Genro e Fernando Haddad, concomitante com a mobilização da sociedade civil, que realizava reuniões, seminários e audiências públicas em municípios do Recôncavo e do Litoral Sul. O Projeto de Lei foi encaminhado para o Congresso pelo então Presidente Lula, em 25 de março de 2005, sendo aprovado na Câmara dos Deputados Federais, em 6 de julho, e seis dias depois pelo Senado Federal. Por fim, em 29 de julho de 2005, a Lei nº 11.151 foi sancionada pelo Presidente Lula, criando a UFRB.

Os recursos do Governo Federal para os investimentos iniciais foram liberados cerca de 5 meses depois, e as atividades iniciadas no dia 03 de julho de 2006, com uma estrutura multicampi, sediada no município de Cruz das Almas onde permanecem situados os Centros de Ciências Agrárias Ambientais Biológicas (CCAAB) e o de Ciências Exatas e Tecno-

¹⁷ Assim, no ano de 2003, houveram as seguintes mobilizações: 28 de maio de 2003: Reunião da Comissão de Educação da Câmara Federal em Cruz das Almas. 9 de julho de 2003: Portaria nº 251 (UFBA / Gabinete do Reitor) do Magnífico Reitor da UFBA criando a Comissão elaboradora dos subsídios para criação e implementação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, presidida pelo Vice-Reitor Francisco José Gomes Mesquita. Período de junho a outubro de 2003: Audiências Públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré das Farinhas, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença. 9 de setembro de 2003: Aprovação pela Congregação da Escola de Agronomia do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. 25 de setembro de 2003: Aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. 29 de setembro de 2003: Aprovação pelo Conselho de Curadores do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. 29 de setembro de 2003: Aprovação pelo Conselho Universitário Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. 17 de outubro de 2003: Entrega da proposta de Criação da UFRB ao Ministro do Trabalho Jacques Wagner que, em seguida, em audiência específica sobre o assunto, entrega o documento ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. 21 de outubro de 2003: Em audiência pública no município de Amargosa, a proposta da criação da UFRB é entregue ao Ministro Chefe a Controladoria Geral da República Waldir Pires.

¹⁸ Magnífico Reitor da UFBA.

¹⁹ Diretor da Escola de Agronomia da UFBA.

²⁰ Prefeito de Cruz das Almas – BA.

lógicas (CETEC), sendo o Professor Paulo Gabriel Soledade Nacif o Reitor Pro Tempore. Os demais Centros acadêmicos encontravam-se, inicialmente, distribuídos nas cidades de Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus e Amargosa. Contudo, mediante a dinâmica impressa pelas políticas de educação superior, no ano de 2013, houve um ciclo de expansão, com a criação de outros estabelecimentos de ensino, e a referida Universidade passou a funcionar da seguinte maneira:

Quadro 01: Centros Acadêmicos da UFRB e suas respectivas localizações.

CENTRO ACADÊMICO	LOCALIZAÇÃO
O Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)	Cachoeira
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Santo Antônio de Jesus
Centro de Formação de Professores (CFP)	Amargosa
Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)	Feira de Santana
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)	Santo Amaro

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2015-2019).

Diante do exposto, nota-se que a UFRB possui ligação direta com a pretensão da comunidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá em ter uma instituição federal de ensino superior na região (SANTOS, 2018). À vista disso, percebe-se a importância de fomentar o debate acerca do processo de interiorização das IES, sobretudo, se considerarmos a trajetória extensa das lutas pela expansão e democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade.

Interiorização e formação docente

Antes de iniciar o debate acerca da formação docente a partir da chegada do CFP/UFRB, consideramos pertinente apresentar as influências para sua implantação. De acordo com o livro “Caminhos, histórias e memórias”, produzido em comemoração aos cinco anos da Universidade, o CFP/UFRB atende ao perfil histórico e cultural da cidade, bastante propício para sua implantação, bem como à necessidade de formação superior para os profissionais de educação de Amargosa e região. Sua chegada no município foi inspirada pela trajetória do ensino da Diocese da cidade que

pelo curso Pedagógico, como era chamado, foi responsável pela formação de 455 professoras vindas de diversas cidades (UFRB, 2010).

Ao longo dos anos 1953 e 1973, o Colégio Santa Bernadete comportou o curso pedagógico, normal ou magistério, sob influência do bispo Dom Florêncio Sisínio Vieira que, juntamente com grupos dirigentes, membros da elite, detentoras dos poderes econômicos e políticos da cidade de Amargosa, defendia a necessidade de implantar uma escola na diocese para formação feminina²¹. Com isso, deu-se início a uma forte tradição educacional na cidade, reforçando os valores da tradição rural, da manutenção dos costumes pelos preceitos de fé (SILVA, 2013).

Essas informações situam o contexto e demonstram que o CFP/UFRB foi implantado em uma cidade voltada à formação docente, considerando a tradição educacional do Colégio Sacramentinas, ao mesmo tempo em que registra a ausência de instituições de ensino superior nessa localidade. Nesse sentido, os diálogos estabelecidos com os sujeitos que estão sendo formados no CFP/UFRB são de grande relevância, pois permitem compreender, nas dimensões acadêmicas, questões específicas que perpassam a formação inicial desses(as) profissionais e que são indispensáveis para se pensar em melhorias no contexto educacional da comunidade local e demais localidades do seu entorno.

Vozes do CFP

Iniciamos esta seção com uma reflexão de Aldous Huxley - “As palavras são o fio condutor onde amarramos nossas experiências” - para dizer que as vozes dos(as) protagonistas que aparecerão nas próximas páginas têm muito mais a dizer do que o que foi questionado nas entrevistas. Cada colaborador(a) possui, conforme a complexidade humana, características que lhes são singulares, mas, ao mesmo tempo, partilham de um objetivo comum: estão sendo formados(as) para a mesma função: ser Professor, ser Professora, o que atribui o tom investigativo a este

²¹ Tratava-se de uma instituição educativa, que nas palavras utilizadas pelo bispo, deveria ter como missão a “formação religiosa da mocidade” e seria dirigida por uma congregação religiosa feminina francesa – Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento (Religiosas Sacramentinas) (SILVA, 2013, s/n).

trabalho, pautado na análise crítica e reflexiva de uma realidade observada, fazendo com que o mesmo possa se configurar como influente no campo educacional.

Buscamos unir as vozes desses sujeitos com os teóricos estudados, potencializando a reflexão acerca das questões colocadas e com intuito de preservar o fluxo dos diálogos estabelecidos. Dito isto, a fim de situar os(as) estudantes no contexto da pesquisa, preservando suas identidades, os(as) participantes serão identificados(as) por seus respectivos cursos, conforme o quadro a seguir:

Quadro nº 02: Perfil dos(as) colaboradores(as).

Colaborador(a)	Semestre	Idade	Gênero	Cidade/Comunidade de origem	Cidade ou Comunidade atual
E. Física	12º	26	Masculino	Governador Mangabeira – BA	Amargosa
E. Educação do Campo	7º	23	Feminino	Jacuba/Ubaíra- BA	Jacuba/Ubaíra
E. Letras/Libras	7º	22	Masculino	Zona Rural de Itachama – BA	Amargosa
E. Química	7º	24	Feminino	Valença – BA	Amargosa
E. Pedagogia	9º	36	Feminino	Amargosa – BA	Amargosa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O primeiro ponto abordou as experiências na educação básica e todos(as) participantes declaram ter concluído sua trajetória de escolarização pela rede pública, exceto o estudante de Física que cursou a primeira etapa do ensino fundamental na rede privada. Em seguida, buscamos identificar possíveis dificuldades enfrentadas na referida etapa escolar, cujas respostas, em sua maioria, recaíram sob os seguintes aspectos: necessidade de deslocamento do campo para a cidade; o processo de adaptação aos conteúdos abordados, que não dialogavam com a realidade de vida dos(as) estudantes; além da demanda de conciliação do estudo com a responsabilidade do lar, no caso da estudante de Pedagogia que se apresentou como filha mais velha de uma família grande.

Todos(as) participantes se apresentaram como primeiro membro da família a ter acesso ao Ensino Superior, e no que se refere às influên-

cias para o ingresso neste seguimento educacional as respostas foram diversificadas. Para dois dos(as) entrevistados(as), o fato de “ser pobre” foi o maior incentivo. Tal contexto pode ser ilustrado pela fala do estudante de Letras/Libras: “ou você é rico, ou você vai ter que batalhar para tentar uma vida melhor”. Nesse mesmo sentido, a estudante de Educação do Campo afirmou que seu maior incentivo partiu do desejo de realizar um sonho dos pais. Estes argumentos corroboram com os estudos de Freitag (2005) na medida em que o ingresso no Ensino Superior passa a ser compreendido como possibilidade de ascensão das camadas populares, sobretudo para filhos(as) da classe trabalhadora, historicamente, excluídos do sistema educacional.

Naturalmente, muitos(os) outros(as) estudantes compartilham desse pensamento, assim como tantos outros pais e mães sonham em ver seus filhos e filhas formados(as) no nível superior, na esperança de um futuro melhor, diferente da que as gerações passadas tiveram.

O estudante de Física, em resposta à mesma indagação, afirmou que seu objetivo era fazer “um curso técnico ou algo parecido, não pensava em fazer faculdade” e, somente nos anos finais, sob influências de professores(as) e amigos, que já se encontravam no ensino superior, mudou de ideia. A fala do estudante revela os resquícios da negação do acesso para as classes populares, se considerarmos que o nível técnico foi pensado para contemplar os filhos da classe trabalhadora e que, apesar de ter passado pelo processo extenso de reconfiguração, suas finalidades não se desvincularam de seus objetivos primeiros: a formação para o mercado do trabalho.

O incentivo de professores também apareceu na fala da estudante de Química, que destacou ter sido influenciada por uma professora do ensino médio que falava bastante sobre a importância de dar continuidade aos estudos e em uma de suas aulas levou sua turma para conhecer a instituição onde estudava. A estudante de Pedagogia declarou que o interesse pelo Ensino Superior adveio das experiências de outros espaços, principalmente da formação de magistério e Técnica Agrícola.

Adentrando no campo das vivências no ensino superior e como a formação docente tem sido compreendida nesse processo, pergunta-

mos aos/as estudantes sobre suas primeiras impressões ao ingressarem em seus respectivos cursos. O estudante de Letras/Libras afirmou que a Licenciatura não foi uma escolha primordial, mas que a afinidade pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS contribuiu para seu ingresso no CFP. Segundo ele, as primeiras impressões que teve do curso, de certa forma, acabaram com muitas de suas expectativas, relacionando-se, num tom de crítica, ao modo como teoria e prática haviam sido trabalhadas pelo corpo docente no início do curso. Esse aspecto também foi destacado pela estudante de Pedagogia.

A Estudante de Educação do Campo declarou que quando entrou no curso não sabia, ainda, para que estaria sendo formada: “Entrei boiando, sem saber o que era isso de... quer dizer, licenciatura em Educação do Campo até vai, mas o que era isso de Ciências agrárias? Aí disse: Será que a gente vai ter, meio que, uma formação pro campo da Agronomia? Eu quero!”. Aos poucos a Estudante foi se familiarizando com sua área de estudo e, conforme destacou, apesar de ter se deparado com algo diferente do que imaginava, não perdeu o encanto pela discussão.

De acordo com o PDI, da UFRB (2015 – 2019), é comum esse sentimento de estranheza, pois ao ingressar na universidade o sujeito se depara com um mundo novo, exigindo que se torne parte dele. Portanto, é necessário considerar o pouco tempo de existência da universidade nas cidades do interior, e reconhecer que este advento constitui-se como um acontecimento de alto impacto na vida do estudante, o que reforça a necessidade de promover ações com vistas à vinculação da universidade com a sociedade, ou seja, a realidade social na qual a instituição está inserida.

Falando sobre limites e potencialidades da formação docente, a Estudante de Pedagogia considera que o processo formativo do seu curso é preenchido por uma variedade de discussões: “Temos discussões sobre a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação em espaços não escolares”. Ao seu entendimento, são discussões profundas, que exigem do(a) estudante determinada postura, mas que em decorrência das próprias particularidades do curso, por exemplo, a carga horária, não pode ser abraçada, e questiona: “ao escolher a Pedagogia, que professora eu estou me constituindo, a partir desta apropriação teórica? ... a

gente fica se perguntando: o que faz, qual é a função do pedagogo?" (E. Pedagogia, 2018).

Para a Estudante de Pedagogia, a grade curricular do curso encontra-se com diferentes vertentes. Em relação aos limites da formação, voltou a questionar: "Que caminho escolher? Que caminho trilhar?". Para ela, essa reflexão precisa ser feita do início ao final da graduação, atribuindo ao corpo docente a responsabilidade de estabelecer este debate.

Corroboramos com as reflexões de Santos (2018) quando defende que a construção da identidade profissional "não tem sua base apenas nos conhecimentos da grade curricular do curso", uma vez que profissionais da educação constroem suas práticas educativas a partir de formações diversas e vão aprimorando-as em seu exercício docente, tal como argumenta Gatti (2013). Quanto ao perfil do egresso, o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia/UFRB destaca que o profissional licenciado poderá atuar como docente nos seguintes níveis da educação básica: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Pelos questionamentos levantados pela Estudante, somados às definições estabelecidas no PPC, inferimos que suas considerações são de grande relevância para se pensar em melhorias na formação docente, pois apesar de ser apresentado um prognóstico quanto ao perfil do egresso, considerando a variedade no campo de atuação, verifica-se certa ambiguidade quanto à escolha do mesmo, principalmente se confrontado com outras licenciaturas que possuem seus campos específicos²². Em síntese, a Estudante recomenda o aprimoramento da grade curricular do curso de modo que o(a) estudante, ao chegar à universidade,

²² Esta reflexão torna-se mais consistente se considerarmos o fato de que muitos(as) estudantes acabam por concluir a graduação sem saber exatamente em qual área pretende atuar sob alegação de que as vivências formativas não são suficientes para definir esta orientação. Apesar do PPC do curso traçar o perfil do egresso, dos 80 estudantes que responderam ao questionário aplicado, estudantes de 6º, 7º e 8º semestres, acerca do conhecimento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CFP/UFRB, apenas 12 declararam ter estudado o documento; 58 afirmaram ter conhecimento da existência, mas nunca leram; e, 10 disseram não saber da sua existência do PPC. Sobre este levantamento, cabe ressaltar que dos(as) discentes que declararam ter estudado o PPC, boa parte afirmou ter tido contato com o documento através do Diretório Acadêmico de Pedagogia (DAP), seja na condição de membro do DAP ou pelas ações empreendidas pelo mesmo.

tenha conhecimento acerca do que é a Pedagogia e suas possibilidades de atuação, podendo escolher, de acordo com suas aptidões, o percurso formativo a ser trilhado na sua trajetória acadêmica.

A proposta nos parece pertinente e, ao nosso entendimento, trata-se de uma reflexão plausível. Tal compreensão, advinda de suas vivências, demonstra que a práxis assume um papel fundamental na construção do sujeito, que além de constituir uma identidade profissional submete-se à autoavaliação e se reconhece enquanto protagonista desse processo (FREIRE, 2016).

O Estudante de Licenciatura em Física também falou sobre as áreas abarcadas pelo currículo. Segundo ele:

visa várias áreas, não somente a Física em si, como muita gente diz por aí, destacando as disciplinas de cunho pedagógico, geralmente cursadas em outros cursos, nas quais os professores procuram trabalhar bastante a formação teórica do aluno pra que ele tenha algum embasamento para argumentar com os alunos, fazer questionamentos essas coisas (E. Física, 2018).

Consultamos o PPC e o documento destaca que essa redução “é uma estratégia comum nos cursos de Física, pois, em geral, as disciplinas possuem conteúdos bastante extensos que demandam muito tempo de estudo”. Sobre os componentes, o Estudante declarou ainda que mesmo sendo ofertados em pouco tempo, muitos colegas de curso não se dedicam como deveriam: “fazem de qualquer jeito, só pra passar ... tem gente que pega as de Física e de ensino, conseguem passar, e nas pedagógicas não se saem muito bem, ou não pegam, ficam atrasados no curso por conta disso” (E. Física, 2018).

Quanto ao perfil do egresso, o documento estabelece que a proposta do Curso preza pela formação do Físico-Educador, tendo em vista atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que nos levou a perguntar: “como as disciplinas de cunho pedagógico e de ensino podem ser deixadas de lado por estudantes cuja formação lhes dará o título de professores(as)?” O Estudante respondeu que para muitos(as) colegas estas disciplinas não são tão importantes, já que “no curso de Física, têm muitas pessoas que queriam a Física pura e que estão aqui por falta de opção, porque não puderam fazer o bacharelado”.

Vejamos, pela reflexão de Freire (1997), que um dos saberes indispensáveis para uma boa atuação do(a) profissional docente é o reconhecimento da dignidade e da importância de sua tarefa. Nesse sentido, a formação docente não deve ser concebida apenas pela ausência de oportunidades, pois sem esta convicção do reconhecimento da importância do papel desempenhado pelos(as) professores(as), o exercício da profissão acaba emergindo num descaso generalizado, no qual a docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, conforme observado por Tardif e Lessard (2009).

Sobre os limites enfrentados, o Estudante sinalizou que a evasão tem se constituído como um grande desafio: “muitos alunos chegam para o curso já com a ideia de mudar de curso... entram, porque, praticamente, não tem nota de corte, então você se inscreve, passa e depois faz a transferência interna”; e, também, a questão dos estágios, haja vista que o número de escolas disponíveis no município não é suficiente para atender a quantidade de estagiários(as). Em relação aos experimentos, a percepção é a mesma, pois, conforme relatado, “muitos deles necessitam de lugares e materiais específicos, que o CFP não dispõe, até mesmo os que são desenvolvidos com os softwares, no computador” (E. Física, 2018).

Sobre as potencialidades, apesar dos empecilhos supracitados, a concepção que o Estudante tem sobre a formação docente no CFP/UFRB, de modo geral, é que o Centro, em todas as licenciaturas, tem dado conta de formar profissionais capacitados para atuar no ensino básico. Destacou, também, que apesar do alto índice de evasão no curso de Física o resultado tem sido animador, sobretudo pelas relações estabelecidas com a coordenação do Curso, pelo número de ingresso nos Mestrados e pela aprovação em concursos públicos.

A Estudante de Química, por sua vez, ressaltou que por se tratar de uma de licenciatura, ela acredita que no curso deveria haver um número maior de disciplinas voltadas para a parte do ensino, pois apesar da existência de algumas disciplinas pedagógicas:

O curso é muito mais voltado para a questão da especificidade do que para a parte da licenciatura em si”, e que os reflexos desta ausência poderão impactar na atuação futura: “A gente tem alguns estágios, quatro estágios,

mas o único que você assume regência é no 4º. Então, acho que isso não deixa o aluno totalmente preparado para ir para sala de aulas (E. Química, 2018).

O pensamento da Estudante corrobora com pesquisas empreendidas por Gatti (2000), cujos resultados apontam que a formação de professores para a educação básica tem sido caracterizada pela não-articulação dos conteúdos específicos com as disciplinas de cunho pedagógico, que na maioria das vezes aparecem com uma carga horária escassa no cômputo geral do curso, ou seja, um problema que vem se arrastando há décadas na formação docente.

No que se refere à potencialidade, a Estudante destacou que o Curso permite uma amplitude na formação, que não fica limitado ao exercício da docência, permitindo outros campos de atuação, ao tempo em que demarca a qualificação do corpo docente: “Além de professor, você pode trabalhar em indústrias, ou outra coisa, porque o curso tem essa flexibilidade. Também vejo na questão dos professores bem preparados, muitos deles, que se envolvem, que estimulam os alunos. (E. Química, 2018). As orientações do PPC ratificam o depoimento da Estudante e, ao mesmo tempo, evidenciam a priorização das disciplinas específicas, uma vez que as competências inerentes à atuação do professor aparecem ao fim das considerações sobre o perfil do egresso.

Para a Estudante de Educação do Campo, sua área de formação representa um marco na história da educação para as comunidades do interior, pois em nenhum outro momento houve preocupação com a formação docente voltada para o preparo dos sujeitos do campo atuarem no campo. Contudo, segundo ela, existem algumas lacunas que precisam de um olhar mais acentuado, sobretudo “no que diz respeito aos componentes mais específicos na área de agrárias, já que a nossa formação é na área de agrárias e componentes mais específicos, também, na área pedagógica porque é necessário” (E. Ed. Do Campo, 2018).

Outro ponto observado pela Estudante foi a questão da alternância. De acordo com o PPC da Licenciatura e Educação do Campo, o regime da

alternância adotado pelo curso busca aproximar-se da alternância integrativa pela qual, conforme estabelecido no parecer CNE/CEB Nº 1/2006, 1º/2/2006, indica que nessa modalidade, não havendo primazia de um componente sobre o outro, de modo que a ligação permanente entre eles seja dinâmica e se efetue em um movimento contínuo de ir e retornar.

Entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. (CNE/CEB nº 1/2006, 1º/2/2006, p.3).

Todavia, segundo o depoimento da Estudante, a prática não corresponde ao esperado, pois quando estão na Universidade, cerca de 30 a 45 dias, a depender do semestre, trabalha-se a parte mais teórica do Curso, porém, ao retornar para comunidade a situação é a seguinte:

Na realidade a gente volta pro tempo comunidade com vários trabalhos, passados por cada área específica, pra a gente fazer pesquisa na comunidade aí cabe, também a nós, alunos, a fazer essa devolutiva, quando a gente faz a devolutiva para a comunidade a gente não tem apoio nem da universidade e muito menos dos professores porque os professores, às vezes, ficam dependendo da universidade pra ir pra comunidade fazer o acompanhamento, aí o acompanhamento a gente também muitas vezes não tem (E. ED. DO CAMPO, 2018).

A ausência sinalizada pela Estudante perpassa pela questão da composição do corpo docente, pois, segundo ela, “uma parte dos professores, do quadro dos professores, não se enquadram no perfil da Educação do Campo e, muito menos da área de agrárias” (E. Ed. Do Campo). Neste ponto, verifica-se uma crítica à rotatividade no quadro de professores, ressaltando que boa parte dos(as) professores(as) migra para a Educação do Campo por se aproximarem das discussões, geralmente nas áreas pedagógicas e de agrárias. Ao seu entendimento, esta migração é aceitável, pois dialoga com a organização do curso, entretanto destaca:

Tem professor que não vai nem pra um nem pra outro, muito menos se reconhece como educador de uma licenciatura que é totalmente voltada para os sujeitos

que fazem esta licenciatura, a maioria da LEDOC é de camponeses (E. ED. DO CAMPO, 2018).

A fala da Estudante dialoga com a diversidade de lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação do/no campo. Arroyo (2012), fomentando o debate sobre a formação de educadores do campo, resalta que é preciso acabar com o protótipo único da formação de docente-educador para a educação básica, sobretudo pela necessidade de considerar as especificidades dos sujeitos do campo que historicamente têm recebido a educação escolar urbana que chegam às escolas do campo totalmente desvinculadas da cultura e dos saberes camponeses.

As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 361).

Arroyo (2012) acrescenta que essa visão genérica do professor tem sido contestada pelos movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), os quais lutam pela afirmação da educação do campo. Cabe ressaltar que esses “movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes educadores” (ARROYO, 2012, p. 362). Busca-se, portanto, a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo.

A Estudante também falou sobre as incertezas em relação ao atual cenário político, o processo formativo e o futuro profissional, principalmente pelo fato do curso ainda não ter sido reconhecido.

Eu estou no 7º semestre, começando escrever meu TCC e não quero apresentar se meu curso não for reconhecido pelo MEC! Então, quando a gente sair daqui, nessa conjuntura política que a gente está, a gente vai ser sucateado, ainda mais, se a gente não lutar contra isso. E aí eu falo que não é só da Educação do campo não é de todos os cursos de formação de professores. Eu acho que, como se diz, a atual conjuntura política quer formar técnicos ao invés de seres críticos [...] Às vezes, a gente sente muito insegurança, a gente fica meio que pensando: meu Deus! O que eu mais penso é assim... Meu Deus,

eu vou sair daqui da universidade, não vou encontrar uma educação do campo, eu tenho que construir isso? Como? Me explique aí! Me dê uma fórmula! E, pra a gente está sendo difícil, porque a gente vai sair da universidade, mas não tem uma área de atuação concreta, porque a gente precisa construir, as escolas que estão postas no campo elas não são voltadas pra educação do Campo! E, é todo um processo político, partidário também, pra a gente lutar contra tudo isso, o negócio já está sendo feito [...] (E. ED. DO CAMPO, 2018).

Sobre os possíveis campos de atuação, o PPC explicita que o “licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade do campo do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões étnico-raciais e portadores de necessidades especiais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, s/n). Pela leitura do documento norteador, entende-se que o(a) estudante, ao sair da graduação, estará munido(a) de um repertório de informações, competências e habilidades, advindo de uma pluralidade de conhecimentos tanto no campo prático quanto da teoria.

Na visão do Estudante de Letras/Libras, a formação tem sido concentrada muito mais no campo teórico do que da formação efetiva para a docência, sobretudo se consideramos o tripé de sustentação das IES: ensino-pesquisa-extensão. De acordo com seus apontamentos: “A universidade trabalha com ensino, pesquisa e extensão, então, o curso de Letras, fica praticamente um curso de ensino e pesquisa, trabalhada em alguns trabalhos e TCC”. O Estudante pontuou que o trabalho com extensão só acontece quando se tem oportunidade de ingressar em algum Projeto: “vejo outros cursos trabalhando em sala de aula, fazendo atividades práticas o curso de Letras não tem isso. Não sei se pela estrutura do curso, em exigir mais teoria, não sei, mas acho que falta esse teor um pouco mais extensionista” (E. Letras/Libras, 2018).

Ressalta-se que a crítica do Estudante em relação à abrangência do campo teórico perpassa pela necessidade de ampliação das atividades voltadas para os eixos da pesquisa e da extensão. Ao seu entendimento, à medida que a formação fica concentrada apenas no campo do ensino cria-se uma lacuna cujos reflexos serão sentidos futuramente no exercício da profissão. Assim como boa parte dos(as) entrevistados(as), a fala

do Estudante de Letras/Libras, também demonstrou insatisfação em relação aos estágios:

É insuficiente porque quem não tem experiência em sala de aula, chega assustado e quando vai pegar o ritmo o estágio já está terminando e depois vai para modalidades dos espaços não escolares (estágio em Libras e em comunidades), a experiência que a gente tem em sala de aula é pouca. Só mesmo os projetos que trabalham com a sala de aula como o PIBID, que não tem mais, que possibilitava o trabalho na sala de aula antes do estágio, ele por si só não é suficiente [...] os estágios no curso de Letras são no 6º e 7º semestre, então quando você já tá no final do curso, terminado a graduação, aí você vai pra sala de aula e você toma aquele susto: ah vou ter que terminar porque perdi esse tempo todo aqui... então se tivesse desde os primeiros semestres, o trabalho de os alunos estarem nas salas de aula, se familiarizando com o ambiente escolar eu creio que seria mais proveitoso por se tratar de uma licenciatura (E. LETRAS/LIBRAS, 2018).

Compreendendo essa etapa como parte crucial na formação dos (as) estudantes dos cursos de Graduação da UFRB, conforme estabelecido no Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB (2018, p. 14), na seção II, que o estágio é “um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular”, as ponderações do Estudante são relevantes, no sentido de fomentar a ampliação dos debates, sobretudo se consideramos os argumentos de Pimenta e Lima (2005/2006) de que o estágio, embora não seja uma preparação completa para a docência magistério, esse espaço formativo oportuniza aos professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, contribuindo para construção do sentido da profissão, ou seja, de como é ser professor no “chão da escola”.

Conforme aponta Freire (1997), o trabalho do professor consiste na mediação de uma educação para o desenvolvimento social, político, cultural, que conceda um espaço de emancipação, ultrapassando a dimensão educacional como mera transmissora de conteúdos, um trabalho que não se limite a transferir conhecimentos, mas, sobretudo, que permita a construção do conhecimento e a convicção de que a mudança é possível, sendo, portanto, uma relação dinâmica.

Sobre a construção do sentido da profissão, Imbernón (2006) afirma que ao transitar pelos sistemas de ensino os cidadãos tendem a assumir uma determinada visão de educação, por isso é importante que esse processo seja atravessado por experiências interdisciplinares que permitam que os(as) futuros(as) professores(as) possam incorporar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas, uma vez que os modelos com os quais esses sujeitos aprendem podem ser tomados como exercício de sua profissão. Nesse sentido, é fundamental que a formação seja direcionada para o desenvolvimento e consolidação de um pensamento educativo onde as práticas institucionais sejam transformadas em aprendizagens práticas ao invés de ser um mecanismo para assumir determinada cultura de trabalho como acontece na maioria das vezes (IMBERNÓN, 2006).

Considerações finais

Diante de todos os relatos, reflexões e debates apresentados, priorizamos destacar alguns pontos, fundamentais ao nosso entendimento, para repensar a formação inicial no âmbito do CFP/UFRB, sobretudo por considerar que os reflexos desta formação serão sentidos na educação para as classes populares que possuem uma trajetória marcada pela negação deste direito que, inclusive, se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições.

Verificamos que o processo de expansão e interiorização das universidades tem possibilitado o acesso de jovens interioranos(as), filhos das classes populares, que até pouco tempo destinava-se, exclusivamente, à elite. Considerando essa trajetória, inferimos que os cursos de Licenciaturas do CFP/UFRB possuem grande potencial para avançar no índice de qualidade, contudo, existem questões subjacentes que merecem maior atenção.

Embora seja um Centro de Formação de Professores, o corpo discente demonstra o não entendimento quanto à missão institucional e à formação para a docência, portanto, é preciso ampliar o debate acerca do profissional que se deseja formar, pois nem todos(as) estudan-

tes acessam os documentos norteadores das Licenciaturas, bem como o próprio Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB, o que acaba fragmentando o processo formativo.

É preciso superar a fragilidade teórica e igualmente ultrapassar a dicotomia na relação “prática e teoria” em alguns cursos, ou seja, superar o pensamento de que essa relação comporta duas coisas distintas que acontecem de forma dissociada. Também, é necessário ampliar a relação da universidade com a comunidade externa com vistas a evitar que esse espaço seja compreendido no imaginário social apenas como possibilidade para ascensão financeira dos sujeitos, enfatizando, principalmente, as finalidades sociais dos cursos de licenciatura, o papel primordial da figura do professor para formação de tantas outras profissões, pois na ausência desse entendimento o cerne do processo acaba sendo negligenciado.

Assim, esperamos que este trabalho, alcançando a qualidade e profundidade necessária, possa impulsionar novas produções, além de fomentar o debate sobre as contribuições dos diferentes saberes e áreas do conhecimento na formação dos(as) estudantes de licenciatura do CFP/UFRB, bem como contribuir para a reflexão desses(as) estudantes acerca do tipo de professor(a) que se é e que se pode ser frente aos limites e possibilidades da sociedade contemporânea, sem perder de vista que o contexto educacional brasileiro possui uma extensa trajetória que precisa ser reconhecida, sobretudo no que se refere às lutas pela democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade.

Referências

ALVAREZ, Adrian; RADAELLI, Andressa Benvenuti. Políticas da Educação Superior no Brasil (2003-2010): Democratização Ou Expansão?. **Revista do Departamento de Ciências Humanas**, Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 46, p. 217-232, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i46.5126>. Acesso em: 16 Jan. 2019.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; Gaudêncio FRIGOTTO, **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BAHIA. RESOLUÇÃO Nº 004/2018. **Dispõe sobre o Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, Cruz das Almas - BA, 2018.

BRASIL. [Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007]. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008** [Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo], 2008.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2006** [Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo], 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Ed. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder: análise crítica**. 2 ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

REIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 54. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Ed. 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. Ed.6. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Flávia Sabina de; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. **A expansão interiorizada e os desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI**. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. 2013. p. 01-15. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114809/2013158%20-%20A%20expans%C3%A3o%20interiorizada%20e%20os%20desafios.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 Ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 09 Nov. 2018.

SANTOS, Edna Lima Santos dos. **PEDAGOGIA DA UFRB: o olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional**. 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Ed. 2. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 26 abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Miguel Jose da. **“Um educandário para a formação religiosa da mocidade feminina”**: Colégio Santa Bernadete em Amargosa – BA (1953-1973). In: XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social. Natal –RN, 22 a 25 de julho de 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364950041_ARQUIVO_TEXTOANPUHNATAL.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e sentido do Brasil. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2015 – 2019). Cruz das Almas – BA. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf. Acesso em: 12 de Set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Licenciatura plena em Educação do Campo**. Amargosa, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Educacao_do_Campo.pdf. Acesso em: 12 Dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Licenciatura em Física**. Amargosa, 2007. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_fisica.pdf. Acesso em: 10 Dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Licenciatura em Letras/Libras**. Amargosa (S/D). Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Letras.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Licenciatura pela em Pedagogia**: diurno. Amargosa. 2008. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Pedagogia_-_Diurno.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Licenciatura em Química**. Amargosa, 2012. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Qu%C3%ADmica.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Página institucional. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb?id=4408>. Acesso em: 20 out.2019.

Questões sociocientíficas locais na formação crítica de pedagogos

Maria Aparecida da Silva Andrade

Introdução

No contexto sociopolítico contemporâneo, muitos são os questionamentos sobre qual a formação adequada para os/as professores/as, o que devemos ensinar para os/as alunos/as e como devemos prepará-los/as para a vida em sociedade. Acreditamos que o papel da educação e do ensino de Ciências não deve se limitar à transmissão de conteúdos conceituais, sendo necessária a preparação dos/as estudantes para atuarem na sociedade (SANTOS, 2007; FREIRE, 1995). A dificuldade em superar a predominância de visões fragmentadas sobre a ciência no contexto da sala de aula se deve, entre outros fatores, à formação disciplinar dos/as professores/as (MARTÍNEZ-PÉREZ; CARVALHO, 2012).

Paulo Freire (1995) defende o argumento de que a ação é sempre submetida à reflexão. Para o referido educador, a participação dos/as alunos/as nos processos sociopolíticos da sua realidade não deve ser colocada em prática apenas por diversão, situação em que os indivíduos são apenas influenciados a participarem de maneira ingênua, sem a devida formação política acerca de um problema, mas deve ser marcada pela compreensão crítica dos referidos processos sociopolíticos, reconhecendo e buscando a superação das contradições vivenciadas.

No contexto da educação crítica, um diálogo entre a perspectiva da contextualização em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e as ideias do pensador Paulo Freire (1995) ocorre no sentido de ambas defenderem a abordagem temática, a seleção dos conteúdos e materiais didáticos a partir de problemas complexos existentes na realidade, o trabalho interdisciplinar e o papel do educador no processo de ensino e aprendizagem e no intuito de formação cidadã (LINSINGEN, 2006).

As Questões Sociocientíficas (QSCs) podem ser um meio pelo qual as relações CTSA sejam trabalhadas em sala de aula, uma vez que a mesma oferece meios didáticos e pedagógicos para a problematização das concepções tecnicistas e fragmentadas presentes na educação (PEDRETTI, 2013). Além disso, as QSCs, no contexto CTSA, podem ser uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de atitudes frente a dilemas socioambientais, incentivando a tomada de decisão diante de questões controversas (HODSON, 2004). O trabalho com questões sociocientíficas, na perspectiva CTSA, a partir da pedagogia freireana, pode ser, nesse sentido, um meio de superar estas barreiras existentes na escola, ao ser capaz de promover a aprendizagem de conceitos e atitudes, contribuindo com a formação de indivíduos letrados cientificamente, por meio da valorização do contexto sociocultural em que vivem, buscando a formação crítica e reflexiva (TORRES-MERCHAN, 2014). Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar dados de uma experiência com licenciandos em Pedagogia a partir do uso de questões sociocientíficas locais na formação de professores de ciências naturais para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva freireana: contribuições para a formação crítica e reflexiva.

A coleta de temas sociocientíficos na realidade

A coleta de dados foi realizada entre setembro de 2017 a dezembro de 2019 em um curso de Pedagogia, na disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais, a qual possui uma carga horária de 85 horas, sendo 34 horas de prática e 52 horas de teoria, tendo como participantes 55 licenciandos/as. Todos/as os/as participantes leram e assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados analisados neste capítulo fazem parte da tese de doutorado da autora²³. Para operacionalizar o processo de construção das sequências de ensino, a turma, que continha cinquenta e cinco (55) licenciandos/as, foi dividida

²³ A tese da qual retiro este capítulo é intitulada: Diálogos entre a abordagem de Questões Sociocientíficas sob o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e a pedagogia freireana na formação de professores/as de Ciências para os anos iniciais, defendida pelo programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2020.

em grupos. A sala foi dividida, então, em doze grupos de trabalho. A turma estava no 4 e 5º períodos do referido curso. Aqui analisamos apenas os resultados de um grupo de trabalho.

Em seguida, os grupos foram orientados a ir a campo realizar o trabalho de identificação das questões sociocientíficas que iriam trabalhar na disciplina. As orientações dadas antes da ida a campo foram concernentes ao uso do roteiro de identificação e caracterização de problema local na comunidade, previamente elaborado pela pesquisadora. Nesse roteiro, os/as estudantes descreviam aspectos problemáticos da comunidade, as características que configuravam esses aspectos como um problema sociocientífico, se o problema era controverso, ou seja, se envolvia diferentes opiniões. Além disso, se o problema tinha relação com ciência e tecnologia, com ensino de Ciências Naturais e com outras disciplinas escolares e se gerava impactos na sociedade. Considerando que estávamos procurando uma Questão Sociocientífica na comunidade local, estes critérios precisavam ser atendidos. Em seguida, no mesmo roteiro, os/as estudantes foram orientados/as a entrevistarem as pessoas da comunidade, buscando saber se aquelas pessoas também percebiam o tema como um problema, se todos eram prejudicados igualmente pelo problema e quem eram os responsáveis pelo mesmo.

A entrevista com os moradores da comunidade foi uma maneira de validar e legitimar o conhecimento construído pelos/as estudantes em campo, a fim de aprofundar a compreensão das contradições e modos de ver o mundo. Para que pudéssemos despertar a curiosidade epistemológica dos/as estudantes, propusemos a busca de problemas sociocientíficos na comunidade local, objetivando a construção de uma aprendizagem significativa, a partir das necessidades culturais encontradas por meio da leitura de mundo realizada pelos grupos de trabalho. Os instrumentos de ensino/pesquisa foram validados, antes da sua aplicação, pelo grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (ENCI-MA-UFBA).

No decorrer da disciplina, os/as estudantes foram elaborando, em grupos de trabalho, as sequências didáticas (SDs) com base nos referenciais teóricos utilizados na disciplina. Todos/as os/as envolvidos/as na

pesquisa utilizaram o caderno de campo para registros de situações vivenciadas no âmbito da construção da SD. Considerando a ausência de tempo hábil durante o semestre para a aplicação da SD produzida pelos/as estudantes na escola, utilizamos a ferramenta do script descritivo, no qual eles/as tiveram que descrever detalhadamente como ensinariam os temas sociocientíficos encontrados na comunidade. A ideia de utilizar um script descritivo foi inspirada no trabalho de Marques (2017), na tentativa de nos aproximarmos de habilidades científicas e didático-pedagógicas adquiridas na disciplina de Ciências Naturais, na qual produzimos os dados da pesquisa. Para fins deste capítulo, analisamos apenas os resultados de um grupo de trabalho. O tema trabalhado por este grupo que será aqui analisado foi o seguinte: “Dengue: das soluções pautadas na ciência e tecnologia aos problemas socioambientais”.

Ensino de Ciências mediatizado pela realidade

Na fase inicial de construção do *script* descritivo, observou-se que o grupo introduz o tema a partir de uma problematização inicial, encontrada a partir de pesquisa no contexto local, que permitiu nos aproximarmos dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Tal problematização inicial é imprescindível na perspectiva freireana, uma vez que, para Freire (1995), ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as. Para o autor, é papel do/a professor/a não só respeitar os saberes construídos em sua prática, mas também discutir com os/as alunos/as “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1995, p. 30).

Quadro 1: Critérios freireanos a serem considerados para elaboração do plano.

1-Introduzir o tema a partir de uma problematização.
2- Procurar se aproximar dos conhecimentos prévios dos alunos.
3- Promover diálogo entre diferentes saberes.
4-Utilizar linguagem apropriada ao contexto da sala de aula favorecendo a aproximação à linguagem formal.
5- Utilizar diferentes recursos e estratégias pedagógicas.
6- Lançar questões da realidade para os estudantes em sala.
7- Contextualizar os assuntos.
8- Questionar de alguma maneira a considerada superioridade da ciência com relação a outros saberes.

9- Discutir o salvacionismo científico e tecnológico (a ideia de que a ciência e tecnologia são capazes de solucionar todo e qualquer problema da humanidade).
10- Abordar a não neutralidade da ciência e seus estereótipos (a ciência guarda interesses particulares e relações de poder).
11- Incentivar a intervenção na prática.
12- Encorajar os alunos na busca de informações.
13- Abordar impactos da ciência na sociedade e no ambiente.
14- Abordar valores e atitudes.
15- Adotar postura de empatia/ se interessa com a situação do aluno.
16- Motivar o aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na primeira versão do script não foram observados sinais significativos da pedagogia freireana. No entanto, na versão final, observamos que o grupo utilizou diferentes metodologias e recursos didáticos para abordar o tema, explorando recursos audiovisuais, atividades em grupos e elaboração de materiais pelos/as alunos/as. A utilização de diferentes recursos e estratégias didáticas é importante na medida em que acreditamos que os processos de ensino e aprendizagem podem ser potencializados com a ajuda de instrumentos didáticos que permitam aos alunos visualizar de diferentes maneiras um mesmo conteúdo. Apresentamos anteriormente, no quadro 1, critérios para a elaboração do plano com base na pedagogia freireana.

O grupo enfatizou a formação humanista como sendo algo positivo ao se articular ciências com o contexto local, tornando o ensino mais significativo, mais comprometido com a realidade dos/as licenciandos/as e com os/as próprios/as educandos/as, quando ressaltaram a importância de analisar a realidade para entendê-la, a importância de compreender os interesses particulares e relações de poder que envolvem ciência e tecnologia, bem como o encorajamento de ações práticas para intervir no problema estudado, tendo em vista a emancipação dos sujeitos. Como uma aluna salientou: “Não é só alfabetizar, é formar sujeitos cidadãos” (GRUPO A).

Em uma discussão em sala de aula, sobre o destino do lixo na comunidade, um grupo enfatizou o papel desempenhado pelo/a catador/a

na comunidade, a vulnerabilidade que sofre em seu ambiente de trabalho, o preconceito a que é submetido/a e ações que poderiam ser realizadas para desconstruir a imagem preconceituosa que a sociedade possui sobre este/a trabalhador/a (MEDEIROS; MACEDO, 2006). Adicionalmente, o grupo buscou identificar conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Assim, os/as estudantes veem a necessidade de falar sobre o papel do/a catador/a para a sociedade, quando afirmam: “Tenho que trazer para eles a importância do catador para as crianças, porque ele é vizinho e eles não conhecem, que faz um papel importante para eles” (GRUPO A).

Isto para nós é um sinal de que o grupo visualiza a necessidade de trabalhar e mostrar para os/as alunos/as os diferentes valores existentes na sociedade, colocando o/a catador/a como sujeito que contribui para com a qualidade do meio ambiente e destacando, ao mesmo tempo, a sua vulnerabilidade. É notória, então, a tentativa de humanizar este/a catador/a, buscando fazê-lo refletir sobre a importância e injustiças do seu trabalho. O grupo analisa ainda a produção do lixo pelas diferentes classes sociais, afirmando que “existem diferenças na quantidade de lixo produzido, pelos diferentes grupos sociais, as classes sociais mais baixas ainda consomem o lixo produzido pelas classes altas” (GRUPO A).

As frases acima ilustram a incorporação de aspectos humanísticos e de valorização de diferentes saberes, ao considerar o/a catador/a como indivíduo que merece visibilidade e respeito na sociedade, portanto manifestam empatia com as situações existenciais vivenciadas pelo próximo, a serem superadas por meio da emancipação humana, evidenciando a fé na vocação ontológica do ser humano em ser livre, em ser gente (FREIRE, 1995). Essas frases também traduzem uma análise crítica sobre a produção do lixo pelos diferentes grupos sociais, impulsionado pelo desenvolvimento científico e tecnológico (SOUZA; SILVA; BARBOSA, 2014) e a relação do lixo produzido com a subsistência do/a catador/a, mesmo sob condições de vulnerabilidade social e de saúde. Ao se importar em analisar as contradições existentes na sociedade quanto à produção do lixo pelos diferentes grupos sociais, o grupo desvela, problematiza, o que é, sem dúvida, um pedido da pedagogia freireana.

Para os/as participantes, Freire (1995) ajuda a ouvir o/a aluno/a e a levar questões da realidade existencial para a sala de aula. Ao discutir em sala sobre a pedagogia freireana e suas contribuições para o ensino de ciências, o grupo complementa: “Temos o livro didático que o governo disponibiliza, mas, às vezes, vem um conteúdo que não tem nada a ver com a experiência do aluno. É isso que a senhora fala, de ver na realidade do aluno, trazer aquilo que está no cotidiano dele” (GRUPO A). É importante, do ponto de vista da formação da autonomia do/a professor/a, que o/a mesmo/a reconheça os limites e possibilidade do uso do livro didático para o trabalho em sala de aula, em uma perspectiva crítica, sendo este recurso um apoio, mas não a única via possível de se construir conhecimentos, uma vez que este funciona como instrumento de comunicação, produção e transmissão de conhecimento científico, sendo, portanto, uma construção cultural. O grupo selecionou objetivos de aprendizagem na escrita do script final, na tentativa de encorajar os alunos na busca de soluções de problema da sua realidade, incentivando a intervenção na prática, como podemos observar na seguinte frase:

Identificar ações que devemos fazer para acabar ou minimizar com mosquito da dengue [...] Utilizar imagens e vídeos dos locais onde se encontra esgoto exposto como forma de impactar e alertar os alunos como também a comunidade sobre os riscos que eles correm por estarem em contato com esse esgoto (Grupo A).

Além disso, o grupo citou a pretensão da realização de uma visita de campo às áreas mais afetadas pela má disposição do lixo, argumentando do seguinte modo: “seria interessante, pois é problemático. Nós queremos que ele compreenda como esse esgoto impacta na vida dele, isso já são valores, como ele pode intervir”. No entanto, a atividade não foi realizada, pois o grupo não possuía meios para transportar os alunos. Tais falas indicam a influência freireana, na medida em que, para o autor, é necessário partir da realidade do educando, para que o mesmo se perceba enquanto indivíduo capaz de agravar ou amenizar os problemas existentes em sua realidade (FREIRE, 1995; FREIRE, 1967).

No *script* final, o grupo apresenta trechos que indicam uma influência da pedagogia freireana. O grupo inicia a aula a partir da pro-

blematização com uma situação local, buscando discutir um problema socioambiental do contexto dos alunos, como podemos observar nos fragmentos a seguir: Crianças o que vocês puderam compreender com a leitura desse caso?; [...] Onde vocês moram tem esgoto a céu aberto também como no do caso que contamos?

A partir dessas fotos podemos ver que não são em todos os bairros e nem em todas as ruas da cidade de Amargosa que estão assim com esses problemas são apenas os bairros periféricos, como por exemplo no centro da cidade não estão dessa maneira, as ruas são todas limpas e organizadas, com o saneamento básico todo adequado (Grupo A).

Segundo Freire (1967), a problematização promove o exercício de ação e reflexão, levando ao conceito de práxis, bem como a formação do pensamento crítico, possibilitando o questionamento das contradições sociais, levando ao desvelamento da realidade opressora. Recordamos aqui a discussão trazida por Freire (1967) quando argumenta sobre o fatalismo que, muitas vezes, nega a condição humana de indivíduos que vivem em condições de opressão, em bairros pobres, sem direito a saneamento básico, a água, onde seus direitos são negligenciados, sem que os mesmos problematizem a sua própria condição de vida. Para o autor, a frase: “É triste, mas, o quê fazer? A realidade é mesmo esta”, guarda um determinismo, um discurso universal, repetitivo, que nega aos indivíduos o direito de serem livres. Tais pensamentos são promovidos e disseminados por indivíduos pragmáticos e neoliberais, reforçando uma posição fatalista habitual, ou seja, um discurso sempre a favor dos poderosos (FREIRE, 1995).

Nesse contexto, julgamos mais que necessário, no Ensino de Ciências, o olhar problematizador, na busca de aliar os conteúdos curriculares com uma formação para a vida, de modo que liberte, que forme de maneira integral os indivíduos, tendo uma visão crítica e contestadora diante do discurso fatalista silenciador. Com isso, o presente *está sendo* e não é, o futuro não é inexorável. Assim, deve-se saber da História como possibilidade e não como determinação. A partir do *script* descritivo final, o grupo incentiva os/as alunos/as para uma intervenção prática para solucionar o problema, quando almeja identificar ações que deveriam fazer para minimizar a proliferação

do mosquito da dengue. O grupo continua problematizando os culpados pela falta de saneamento básico, como podemos ver nos trechos a seguir:

Depois da disciplina, eu fiquei pensando como seria interessante levar esses questionamentos, essa forma pensar, mais do que aquele conhecimento: ah, o que é a dengue e acabou para os alunos, mas fazer eles pensarem, fazer outras relações, outros links, isso seria muito interessante!. (Grupo A).

Observamos, a partir desses trechos, que o grupo pretendeu abordar valores e atitudes com os estudantes. Tal posicionamento é essencial para a construção de indivíduos críticos e participativos, capazes de problematizar e igualmente modificar a realidade em que vivem (FREIRE, 1995; 1997). Do ponto de vista pedagógico, isso envolve ser empático com a realidade dos/as educandos/as, saber o que lhes comove enquanto gente e, assim, respeitar os conhecimentos prévios trazidos por eles/as para que tais saberes sejam discutidos em sala de aula (FREIRE; 1995). Observa-se, também, no relato acima, o alinhamento na fala do grupo com a perspectiva humanista. É importante ressaltar que todos os temas trabalhados em sala apresentaram uma relação com a realidade existencial dos alunos, permitindo o interesse pela aproximação e construção de conhecimentos sobre o assunto.

Barzano (2009) salienta que o tema saneamento básico geralmente não é trabalhado no ensino de Ciências. Segundo o autor, o tema é considerado assunto “menor”, sem importância, em relação a outros temas de cunho “mais biológico” (BARZANO, 2009, p. 252). A ausência de discussão desse tema na educação básica se deve, em grande parte, às lacunas existentes na formação inicial de professores/as de Ciências. A utilização de linguagem apropriada ao contexto da sala de aula, favorecendo a aproximação à linguagem formal, foi um critério que selecionamos para ser utilizado em sala de aula. Consideramos, na elaboração do plano em uma perspectiva freireana, o exercício da contextualização. Um dos pressupostos básicos da pedagogia freireana é partir da realidade existencial dos/as educandos/as para construir conhecimentos significativos e intervir nessa mesma realidade. Dessa forma, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o exercício da contextualização, que

perpassa o reconhecimento de sujeitos cognoscentes que se percebem como responsáveis pelas modificações do seu contexto. Perfazendo essa compreensão, Freire (1995) questiona o motivo pelo qual muitas vezes os aspectos problemáticos da vida cotidiana não são atrelados aos currículos escolares.

Contextualizar, nesse panorama, significa se contrapor à concepção bancária de educação, a qual é instrumento de opressão, de negação da realidade, experiência de vida e saberes dos educandos (FREIRE, 1995). Muitas práticas de ensino são pautadas na transmissão de conteúdos sem sentido para a vida dos/as educandos/as, algo muitas vezes alheio à experiência existencial dos/as mesmos/as e aos problemas sociais.

Segundo Freire (1970), a prática educativa, quando se apoia numa relação dissertativa com o/a educando/a, ou seja, apenas centrada em descrever fenômenos, em depositar no/a aluno/a seus conhecimentos, deixa de lado os saberes e significados que o/a mesmo/a traz em seu discurso, é como se este não fizesse sentido, não fosse válido e legitimado, tornando o processo de ensino e aprendizagem restrito à transmissão de conhecimentos. Assim, consideramos que, na versão final do script descritivo, o grupo conseguiu contextualizar o tema, trazendo para as discussões as relações de poder que envolvem a atividade científica, as relações de opressão e injustiça que acometem de forma desigual as diferentes classes sociais, acarretando em maior ou menor exposição a doenças, discutindo sobre conceitos científicos que caracterizam a doença e o processo de desenvolvimento e refletindo sobre as condições sociais que determinam a existência de muitos desses agentes em certas comunidades, conforme orienta a abordagem de QSC, como poderemos observar no fragmento abaixo:

Acreditamos sempre que a ciência e tecnologia irão resolver o problema, entretanto esse problema tem raízes mais profundas que precisam ser discutidas, assim, será que a criação desse mosquito realmente é o essencial para combater ou é algo que pode combater no momento, mas não soluciona o problema? Será que ele não pode originar outras doenças? Será que vale a pena o investimento elevado nesta medida paliativa? E quem mais sofre com a proliferação destas doenças? Quem são os culpados por ele? (GRUPO A).

É interessante observar, no trecho acima, o questionamento à visão salvaçãoista da ciência feita pelo grupo. Nesse sentido, ressaltamos que a ciência moderna sempre esteve associada à ideia de progresso da humanidade (ROSA; AULER, 2016). Desconstruir essa visão histórica no ensino de Ciências é, sem dúvida, uma necessidade quando tratamos de relações CTSA. Essa ideia incorpora as relações sociais em que Ciência-Tecnologia são concebidas e utilizadas, em um processo não neutro, no qual valores e interesses desempenham papéis significativos.

Outro ponto que consideramos importante para a construção dos planos foi o questionamento da superioridade da ciência em relação a outros saberes. No entanto, não percebemos sinal de incorporação destes princípios pelo grupo nos materiais analisados. Acreditamos que, para os alunos alcancem essa percepção crítica, seria necessária uma discussão mais densa e aprofundada sobre os diferentes tipos de saberes e a importância de reconhecê-los em sala de aula. Freire (1995) é incisivo ao tratar da relação de superioridade que existe na ciência e da sua relação com outros saberes. Para o educador, é através da curiosidade crítica, reflexiva, que podemos enfrentar os excessos de racionalidade de um tempo tecnologicado. Na versão final do script, foi possível observar uma tentativa em olhar com mais cuidado as soluções propostas pela ciência e tecnologia para combater a dengue, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Alguém de vocês já ouviu falar sobre os mosquitos da dengue transgênicos, tecnologia para reduzir as populações do *Aedes aegypti*?. E com certeza é muito eficaz temporariamente, mas será que é capaz de resolver o problema? E quais medidas podem ser adotadas tanto por parte dos órgãos competentes quanto pela sociedade para a real erradicação desse mosquito? Será que não existem relações de interesse envolvendo a ciência, tecnologia e a indústria? (GRUPO A).

Encorajar a intervenção na prática é um pressuposto freireano essencial no ensino de Ciências Naturais a partir de QSC. Para Freire (1995), de nada valem palavras vazias, logo o/a professor/a deve educar pela corporeificação da palavra, tornando-a gestos, os quais podem construir uma sociedade mais justa, igualitária e equilibrada social e ecológica-

mente. Portanto, este educador era comprometido com a vida, com a existência, não só com palavras. Para Freire (1995, p. 103), “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. Segundo Moura e Cunha (2018), o ensino de ciências por investigação pode ser uma alternativa importante para diminuir imagens deformadas dos/as cientistas e do trabalho científico.

Em uma prática de ensino dialógica, haverá sempre espaço para questionamentos e perguntas. Esse foi um dos aspectos analisado no planejamento da sequência didática sob a perspectiva freireana. Acreditamos na prática pedagógica em que os/as alunos/as não são vistos/as como seres estáticos, dóceis, obedientes ao conteúdo trabalhado pelos/as professores(as), aos significados que estes/as possuem em sua existência. Para Freire (1970, p. 92), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Na prática pedagógica, esse pressuposto também deve orientar as ações entre educandos/as e educadores(as), sem prescrição, mas criação, no encontro dos homens e mulheres, mediatizados pelo mundo.

Por isso, pensamos na importância do diálogo com a pedagogia freireana, uma vez que, neste trabalho, buscamos os temas na realidade local dos/as estudantes. A partir do contato com a realidade, os/as educandos/as puderam eleger conteúdos programáticos que fossem necessários a uma compreensão crítica e integral da problemática. Podemos dizer que os/as estudantes agiram como agentes decodificadores das realidades existenciais pesquisadas, assim, à medida que foram aprofundando suas reflexões sobre os objetos de estudo, foram se abrindo na direção de outros temas, o que foi essencial para que conseguissem sair da consciência real para uma consciência máxima possível. Observamos que na versão final do script da sequência didática houve uma disposição do grupo para o desenvolvimento de intervenções na prática, com o intuito de aproximar os/as alunos/as do problema encontrado, caracterizando-o em seus desdobramentos na sociedade.

Considerando a perspectiva freireana, a abordagem crítica dos impactos da ciência e tecnologia na sociedade e no ambiente é essencial,

estarmos atentos ao contexto sociocultural, político, ambiental e ético atual. Freire (1995) explicita a sua preocupação com a necessidade de responsabilidade que o/a cientista deve ter com os aparatos produzidos por ele/a perante a sociedade.

A abordagem de valores e atitudes é imprescindível em uma abordagem de ensino que se pretenda crítica e dialógica. Freire (1997; 1995) é enfático ao defender o uso da ciência e tecnologia para o bem comum, quando contribui para a humanização do homem. Além disso, a todo tempo, o autor traz em suas obras a necessidade da formação humanística tão necessária a uma educação para a liberdade, ao endosso da vocação ontológica do homem em ser livre, em ser gente, em sentir-se parte de uma sociedade. Freire tem como característica fundante das suas obras a formação política e crítica do homem para agir e intervir frente a questões do seu tempo.

Adotar postura de empatia e se interessar pelos problemas dos educandos/as foi outro critério analisado nos planos e materiais didáticos produzidos pelos/as licenciandos/as. A pedagogia freireana é o tempo inteiro empática, na medida em que se interessa e toma como ponto de partida o problema social local nos processos de ensino e aprendizagem, preocupando-se, também, com a condição existencial de cada indivíduo, tendo em vista a sua libertação.

Considerações finais

Diante desse cenário, faz-se necessário trabalhos que investiguem as possibilidades, potencialidades e dificuldades na implementação de práticas de ensino que englobem a perspectiva CTSA a partir de QSC nos anos finais do ensino fundamental, para que se possa, enfim, contribuir com a mudança que é necessária para estes espaços, superando o ensino fragmentado e alheio às condições humanas, ambientais e sociocientíficas da sociedade atual.

Observamos que o grupo alcançou a maioria dos critérios freireanos estabelecidos previamente em sala. Observamos a utilização de uma linguagem acessível no *script* descritivo, no entanto, o conceito de saneamento básico, por exemplo, precisaria ser apresentado de maneira mais

apropriada para o contexto dos anos iniciais, necessitando ser melhor contextualizado. Consideramos que abordagens de ensino que busquem aproximações entre a perspectiva freireana, a educação CTSA e Questões Sociocientíficas são proficuas no ensino fundamental, na tentativa de pôr em prática estratégias de ensino preocupadas com a formação moral, ética, científica e política dos/as educandos/as. Em suma, observamos que o grupo não alcançou o seguinte critério freireano pré-estabelecido em sala de aula, a saber: promoção de diálogo entre diferentes saberes.

Nesse sentido, é crucial o trabalho reflexivo e crítico nos espaços de formação de professores/as, para que essa consciência seja despertada, tendo em vista a necessidade de trabalharmos a partir de problemas locais em sua integralidade, tornando significativas as aprendizagens e construindo uma sociedade mais engajada, crítica e justa, diante do atual contexto social, político, científico e ambiental.

Referências

BARZANO, M. L. A. Saneamento básico, história da ciência e formação de professores: um relato de experiência. In: MARINI, P.M. Teixeira, RAZEIRA, J. C. C. (Org.). **Ensino de Ciências**: pesquisas e pontos em discussão. Campinas: Komedi, 2009.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

HODSON, D. Going beyond STS: towards a curriculum for sociopolitical action. **The Science Education Review**, v. 3, n. 1, p. 2-7, 2004.

LINSINGEN, I. V.; Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, p. 1-17, nov. 2006.

MARTÍNEZ-PÉREZ, L. F. M.; CARVALHO, W. L. P. C. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, maio, 2012.

MARQUES, R. S. **Em busca do desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da formação docente em ciências biológicas**. 2017. 271 P. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MOURA, J. C.; CUNHA, H. F. A influência do ensino de ciências por investigação na visão de alunos do ensino fundamental sobre cientistas. **Experiências em Ensino de Ciências**, V.13, No.2, 2018.

MEDEIROS, L.F.R.; MACEDO, K.B. "Catador de material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência?". **Psicologia & Sociedade**; 18 (2): 62-71; mai./ago. 2006.

NASCIMENTO, T. G; ALVETTI, M. A. S. Temas científicos contemporâneos no ensino de biologia e física. **Ciência & Ensino**, vol. 1, n. 1, dezembro de 2006.

PEDRETTI, E. Teaching science, technology, society and Environment (STSE). **Education: Science & Technology Education Library**, 19, Jan, p. 219-239. 2013.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues**. Maidenhead, UK: Open University Press, 2003.

ROSA, S. E.; AULER, D. Não neutralidade da ciência-tecnologia: problematizando silenciamentos em práticas educativas CTS. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 203-231, nov. 2016.

SANTOS, W, L, P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, 2007.

SOUZA, M. A.; SILVA, M. M. P.; BARBOSA, M. F. N. Os catadores de materiais recicláveis e sua luta pela inclusão e reconhecimento social no

período de 1980 a 2013. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** v.13, n.5, dez. p.3998-4010, 2014.

TORRES MERCHAN, N. Y. **Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas**: un estudio en escenarios de formación docente, 2014, f. 374 (Tese). Doutorado em investigação em didática. Universidade de Valencia. Valência, 2014.

EIXO III
ALFABETIZAÇÃO/LITERATURA

Literatura infantil: a magia e o encantamento na formação de leitores

*Rayssa dos Santos Souza
Erica Bastos da Silva*

Introdução

Ao fecharmos os olhos, é possível imaginar uma menina com onze anos de idade, sentada na calçada de uma casa de cor laranja, envolta em um universo fantástico e mágico que foi descoberto ao abrir um livro literário. Ela se fascina com as histórias e possibilidades ficcionais que a literatura pode proporcionar. Há um envolvimento com a magia das fadas e bruxas, um encantamento com o universo do maravilhoso, um despertar para a fabulação. Anos depois, essa menina²⁴ ingressa no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e, do contato com uma docente²⁵ dessa instituição (também apaixonada pela leitura), todo amor e admiração pela literatura se renova e amplifica a partir da escrita de um trabalho monográfico. É desse encontro acadêmico-amoroso que emergem as reflexões presentes neste capítulo.

Desse modo, a partir dos sentimentos despertados em nós pelo viés dos textos literários e, especialmente, respaldadas nas concepções humanistas de Antonio Candido (2011) sobre o direito à literatura e os escritos de Ezequiel Teodoro da Silva (2010) sobre as relações existentes entre leitura e escola, surgiram alguns questionamentos: De que maneira a literatura contribui para a formação do leitor? De que forma acontece a mediação de leitura no cotidiano escolar? As crianças gostam de ler? Ao lerem um texto literário desfrutam das mesmas sensações que sentimos? A partir das perguntas aqui apresentadas, nasce o desejo de pesquisar sobre como ocorre o processo de formação do leitor por meio dos usos

²⁴ Trata-se da primeira autora deste capítulo.

²⁵ Trata-se da segunda autora deste capítulo.

da literatura infantil, especialmente no horizonte do encantamento e da fruição leitora.

Destacamos, ainda, que as discussões aqui apresentadas se ancoram nos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa e extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes), cuja concepção sobre o ato de ler se amplia para além da decodificação e compreensão de textos escritos, voltando-se, especialmente, para a leitura como um processo fundamental de formação e humanização.

O universo literário traz em seus contos, fábulas e crônicas, descobertas surpreendentes para os estudantes. Nos livros e nas mais diversas narrativas literárias, são apresentados conflitos, sentimentos paradoxais e delicados, como o medo, a angústia e, por esse viés artístico, é possível que a criança compreenda e aprenda sobre as suas próprias emoções e as de outrem. Nessa perspectiva, destacamos o papel da mediação docente para a elaboração de várias estratégias de ensinar no intuito de construir múltiplas compreensões sobre o ato de ler.

Desse modo, este capítulo estrutura-se da seguinte maneira: Inicialmente evocamos as principais motivações para a sua escrita; na sequência abordamos discussões teóricas sobre o papel da educação escolar na formação de leitores; posteriormente, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa; na sequência, mostramos as discussões construídas a partir dos diálogos entre as pesquisadoras, os sujeitos da pesquisa e as reflexões propostas. E, por fim, apresentamos as considerações conclusivas.

Era uma vez uma leitora

Assim como a menina que apresentamos no começo deste capítulo, neste tópico traremos algumas discussões sobre como o uso da literatura na escola é importante para a construção de leitores, destacando que o ato de ler textos literários se caracteriza pela interpretação e envolvimento em cada criação ficcional ou poética.

Dessa forma, podemos compreender que ler é um ato de liberdade, é um diálogo pessoal construído entre o leitor e o texto. Zilberman (2009) considera a conquista da habilidade de ler como um primeiro

passo na direção da liberdade individual e da assimilação de valores da sociedade. Cabe ressaltar que, neste trabalho, entendemos o leitor como aquele que “instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso” (WALTY, 2011, p. 52).

Nesse sentido, destacamos que a leitura está diretamente ligada à educação. Dessa forma, é importante que essa instituição trabalhe com propostas de interconexões entre o educando e os livros literários, especialmente nas escolas públicas que, por muitas vezes, são o único espaço em que os estudantes acessam esse material.

Assim, dentro do ambiente escolar, destacamos o papel do professor durante a mediação pedagógica, possibilitando, nas atividades de leitura, exercícios de múltiplas interpretações. Zilberman nos diz que:

[...] é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. É a partir daí que se pode falar de leitor crítico (ZILBERMAN, 1985, p. 25).

Coadunamos ainda com uma concepção humanista da formação do leitor numa perspectiva ampla que torna a literatura uma propulsora de novos modos de ver e reparar o mundo. Tal perspectiva dialoga estreitamente com Candido (2011, p.177) quando argumenta: “o acesso à literatura é um direito básico, [...] ela é um fator indispensável de humanização”.

Assim, no próximo tópico, serão apresentados alguns detalhes sobre como a pesquisa foi desenvolvida.

Ela percorreu o seguinte caminho

Este trabalho busca apresentar reflexões sobre como ocorre o processo de inserção da criança no universo literário, trazendo as interações de estudantes e professores com a literatura infantil. Assim, partilhamos das ideias sobre o paradigma emergente (SANTOS, 2008), que tem o objetivo de ampliar as discussões sobre as produções científicas e as demandas apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o ca-

pítulo se tece a partir de reflexões construídas no campo teórico, em diálogo com os participantes desta pesquisa, estabelecendo, assim, uma relação entre as discussões acadêmicas e sociais.

Destacamos que os instrumentos utilizados foram observações de aulas e entrevistas realizadas com uma docente da educação básica. O trabalho de campo transcorreu durante os meses de setembro a novembro do ano de 2019, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do município de Amargosa, Bahia.

Para além de aspectos metodológicos, ressaltamos a interação com a docente e o encantamento partilhado ao repararmos o seu modo de trabalhar a literatura com as crianças. Nesse sentido, destacamos um dos aspectos da Etnopesquisa Crítica (MACEDO, 2006), que nos coloca no lugar de constante aprendizado com os colaboradores das nossas pesquisas.

E viu a literatura desta maneira

Para construir este tópico do trabalho vamos apresentar os principais achados da pesquisa advindos dos diálogos com os sujeitos e das observações das aulas. Estes resultados foram divididos em três discussões com vistas a atender ao objetivo deste capítulo, sendo estas: as reflexões que abarcam os usos de livros literários na sala de aula; o processo de formação de leitores no contexto pesquisado e algumas descobertas que nos motivaram a pensar e ampliar as discussões sobre as potencialidades da literatura.

Enxergou a literatura em sala de aula

Sabemos que um dos elementos essenciais para a formação de leitores é o acesso aos livros. Nesse sentido, destacamos que, no contexto pesquisado, a literatura infantil era abordada na sala de duas maneiras. A primeira é através da leitura deleite, que consiste em um momento de fruição. A segunda, por meio da literatura interseccionada com outros conteúdos didáticos. Para Zilberman (1985), o processo de formação do leitor busca preservar uma relação entre a literatura e a escola, como podemos observar na seguinte afirmação da autora:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirige (ZILBERMAN, 1985, p. 21).

Nesse sentido, foi possível notar, dentro das duas formas de trabalho, que a literatura foi utilizada em sala considerando esse processo de natureza formativa. Nos momentos de realização da leitura deleite, os pequenos leitores possuíam liberdade para escolher quais livros seriam lidos para os colegas, isso porque existia um acervo acessível na sala de aula. Algumas vezes, eles repetiam a leitura durante a semana, o que causava, certas vezes, queixas dos ouvintes. No entanto, quando a história se iniciava, as reclamações cessavam, pois o modo como interpretavam ou entonavam suas vozes fazia a história, mesmo repetida, ganhar fascínios ainda desconhecidos. Acreditamos que a abrangência dessa atividade acontecia pela mediação construída pela docente, cuja prática possibilitava encantamentos e descobertas a partir do contato com textos literários.

Ressaltamos, ainda, que as crianças levavam os livros para casa, o que ampliava o acesso e trazia um envolvimento familiar com as práticas de leitura realizadas pelos estudantes.

A outra maneira de utilizar a literatura, na referida turma, ocorria com a intervenção da professora. Esta se caracterizava como mais contudista, em que se buscava, a partir do livro ou texto trabalhado na aula, fazer exposição de conteúdos programáticos do currículo escolar. Esse processo decorria das sequências didáticas elaboradas durante o ano letivo para todas as escolas da rede municipal de ensino, e, muitas vezes, estas já traziam a sugestão de um livro infantil específico e, em certas situações, de acordo com o conteúdo, a professora regente incluía outro que ela poderia relacionar com a proposta.

Diante dessa maneira de uso da literatura, a professora trouxe a seguinte fala:

Eu sempre gostei de trabalhar com literatura infantil fazendo sequência didática, mas esse ano não teve isso, esse ano a sequência já vinha pronta, mas antes não,

antes a gente escolhia. Por exemplo, eu escolhia uma literatura e desenvolvia uma sequência didática. Aí ficava uma coisa bem amarrada, e isso era melhor porque eu ficava a semana toda trabalhando essa literatura. Eu fazia como fiz esse de música (o cavalete com os livrões), eu fazia a literatura, eu passava para o papel grande, aí eu tinha a semana toda ou 15 dias, duas semanas, para trabalhar com essa literatura. Ali eu trabalhava leitura, ortografia, tudo, todos os conteúdos, e esse ano eu não pude fazer isso (PROFESSORA ÂNGELA²⁶, ENTREVISTA, 2019).

Nessa fala, a professora se refere ao fato de ter mais liberdade quando produzia as sequências didáticas e, atualmente, se torna mais difícil trazer as literaturas pra sala de aula, pois as indicações vêm prontas da Secretaria de Educação e trazem as sugestões de quais livros devem ser utilizados.

De certa maneira, esse novo processo tira parte da autonomia da professora, e cabe pensar, também, se as literaturas selecionadas contemplam a turma. As atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação são direcionadas a todas as escolas da rede. No entanto, apesar de algumas semelhanças, cada unidade de ensino tem as suas singularidades. Sendo assim, fomos levadas a pensar se uma única sequência poderia contemplar todos os estudantes, conforme seus interesses, suas demandas e especificidades de aprendizagem.

É possível notar que essa atividade se diferencia da anterior, pois não tem a intenção de ser apenas um momento de deleite para as crianças, mas sim, para fazê-las compreender um determinado conteúdo escolar. Essas leituras, geralmente, eram realizadas pela própria professora. Ela apresentava diversos questionamentos sobre a história lida e, sempre após as discussões com a turma, a docente direcionava as crianças para a realização de alguma atividade escrita.

Nesse sentido, cabe aqui evidenciar o papel fundamental da professora nesse trabalho com a literatura. As críticas apresentadas por Soares (2011) sobre a escolarização da leitura literária perpassam, especialmente, a maneira como esses textos aparecem nos livros didáticos, sem o contato do estudante com a obra trabalhada, privando-o, assim, de conhecer o tex-

²⁶ Nome fictício em homenagem a escritora e ilustradora brasileira Ângela Lago (1945-2017) que sempre nos encantou com as suas histórias.

to completo e apreciar seus aspectos estéticos. Ressaltamos, portanto, que a mediação docente e a presença dos livros em sala foram de fundamental importância para promover situações de aprendizagem com a literatura, possibilitando a fruição e a formação crítica, para além de uma abordagem didática e conteudista. Desse modo, Lajolo (2009, p. 105) nos diz:

As experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo a capacitação dos alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade de situações de leitura (no sentido amplo e irrestrito da expressão) exigidas pela vida social.

Destacamos, assim, a atuação da docente, cuja prática conseguiu propiciar a construção do gosto e do hábito de leituras e, ao mesmo tempo, adaptar as sequências didáticas para o seu contexto num amplo exercício de aprendizado.

Durante uma das semanas em que as aulas foram observadas, a professora desenvolveu um trabalho com histórias em quadrinhos, na perspectiva de ensinar as crianças sobre esse gênero textual, de modo que elas compreendessem como essas histórias são elaboradas e organizadas. Isso não impediu, no entanto, os momentos de leitura deleite, visto que os quadrinhos podem ser divertidos e igualmente encantadores.

Na referida proposta, a professora organizou um espaço em sala de aula só com essas histórias. O acervo foi montado a partir do trabalho em conjunto entre a professora e as crianças. Assim, na leitura deleite, os estudantes optavam por lerem para os colegas, ou, quando encontravam tirinhas em casa, levavam para a sala, e apresentavam esse material para a turma. Sobre essa parceria na constituição de acervo, Silva (2010, p. 36) aborda:

Quando o objetivo do professor for de facilitar o desenvolvimento do gosto pela leitura, o mais conveniente, me parece, é construir um acervo de obras interessantes e, dentro de uma atmosfera não autoritária, dar a chance para que os alunos leiam aqueles livros com que melhor se identifiquem. Seria interessante que a formação desse acervo fosse feita conjuntamente com a participação concreta dos alunos.

Seguindo essa perspectiva de possibilitar o desenvolvimento do gosto pela leitura que o autor apresenta, percebemos que a professora

agiu como uma facilitadora desse processo quando, junto com as crianças, trabalhou um gênero que estava programado, porém proporcionou uma construção colaborativa desse espaço literário. Na sequência didática apresentada pela Secretaria de Educação, era demandada a necessidade de trabalhar esse gênero textual, mas a construção do espaço e a forma de se trabalhar foram recriados pela docente.

Durante os dois momentos de trabalho com a literatura, pudemos perceber meios de estimular o interesse pela leitura e as interações construídas entre os próprios estudantes e entre a professora e os estudantes.

Percebemos, nos momentos de leitura deleite, a interação das crianças. Esta acontecia no diálogo entre personagens, na entonação das vozes e na importância de mostrar aos colegas as ilustrações que cada história possuía. Assim, pudemos notar o diálogo com as imagens por meio da imaginação, como mencionam Oliveira e Goulart (2018, p. 28):

Nesse sentido, compreende-se que quando uma criança realiza a leitura de imagens, no caso, não se limita somente ao que está posto pelo autor ou pelo ilustrador do livro de literatura, a criança é capaz de interagir com a história por meio da imaginação e do diálogo.

Nos momentos de leituras realizadas pela professora, foi possível perceber também sua preocupação em trazer a contação de história, com o objetivo de estimular a participação das crianças, propondo questionamentos e instigando os discentes para o uso de diferentes estratégias leitoras nessas atividades.

Assim, no contexto pesquisado, a literatura infantil comparece cotidianamente em sala de aula, seja no trabalho com a formação crítica do leitor, seja na realização de leituras partilhadas entre os estudantes, num exercício de fruição, deleite e encantamento.

Observou o nascimento de leitores

A segunda categoria construída neste capítulo tem o objetivo de apresentar como ocorre o processo de formação de leitores na sala de aula em que a pesquisa foi realizada. Nesse processo, reafirmamos que a leitura aqui destacada está ligada ao modo como os estudantes com-

preendem, interpretam e refletem sobre os textos lidos. Walty (2011, p. 54) nos diz que “a literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente”.

Diante do que foi observado em sala de aula, é nítida a interação dos estudantes com os textos literários durante as atividades. Mesmo fora do horário da leitura deleite, foi possível ver as crianças interagindo com o acervo disponível na sala. Isso ocorria quando acabavam as outras atividades propostas pela docente; espontaneamente, elas iam ao cantinho de leitura e liam. Quando traziam um livro de casa, todos os colegas ficavam curiosos para saber sobre o que a história falava. Assim, o processo de formação desses pequenos leitores estava também em situações que, às vezes, podiam passar despercebida, como na simples pergunta “por que você não lê esse?” Falas assim aconteciam quando as próprias crianças faziam a indicação de um livro para os colegas. Nesse sentido, Silva (2010, p. 29) enuncia: “é possível afirmar que a leitura não configura como processo passivo. Longe disso: por exigir descobertas e recriação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor”.

Ao ler, para além do prazer e da fruição, as crianças vão tomando consciência de temas que vão além do universo ficcional e literário, reverberando na construção de uma visão crítica e argumentativa sobre a realidade. Dessa forma, vão moldando referenciais sobre o mundo.

Para ilustrar e ampliar essa compreensão, trazemos aqui uma experiência ocorrida numa leitura deleite com o livro *Ninguém e Eu* (Bart Merten, Benjamin Leroy (ilustrador)²⁷). Essa obra literária conta a história de um garotinho chamado “Ninguém”. Este sempre esteve sozinho e triste, porém, em determinado momento aparece o “Algo”, que é um objeto estranho e faz o garoto sair correndo atrás dele, mudando totalmente sua rotina. Em um dado momento, o “Algo” leva “Ninguém” até a sua dona, chamada “Eu”. Acontece que “Eu” também se sentia só e, assim, “Algo” promoveu o encontro entre o garoto e a garotinha, estes se tornaram amigos e, dessa forma, não estavam mais sozinhos. Durante esse momento, um grupo de estudantes comentou sobre como era importan-

²⁷ Tradução de Jorge Sallun. São Paulo, Editora Hedra Educação, 2012.

te ter alguém, como “não é bom ficar sozinho”. Interpretavam os livros lidos e dialogavam sobre os aprendizados proporcionados pela leitura. Estavam fazendo uma relação entre as histórias e suas experiências reais. Assim, há de se compreender que “cada leitor carrega consigo saberes e desejos que são o terreno onde a literatura poderá se estabelecer como possibilidade estética” (MORAES, 2014, p. 33).

Uma outra experiência que vamos apresentar ocorreu na semana em que trabalhavam com o gênero textual história em quadrinhos. Fora da sala de aula, as crianças fizeram uma decoração utilizando revistinhas da Turma da Mônica²⁸, montaram um jardim e as flores eram feitas com esse material. Assim, durante o intervalo, entre as aulas, as crianças paravam em frente à parede e liam a história. Durante o Circuito de Leitura²⁹, a docente nos disse que não era diferente, no recreio sempre havia pequenos grupos lendo algum tipo de literatura dentre as expostas nas paredes. Pudemos notar que o hábito de ler para essas crianças era visto como um momento de prazer e divertimento.

Ainda nessa perspectiva, perguntamos à docente o que seria a formação do aluno leitor e ela nos disse o seguinte:

O aluno leitor é aquele aluno que consegue diferenciar o texto, que consegue identificar semelhanças e diferenças no texto, aquele também que consegue sentir a história como um processo de descoberta. Esse aluno é o aluno leitor. Por exemplo, a maioria dos meus alunos da manhã, o texto que eu trabalho com eles, se eu perguntar a eles que tipo de texto esse, que gênero textual é esse, ele já sabe falar “carta”, “história em quadrinhos”. Então esse aluno que consegue diferenciar o texto ou identificar o gênero textual, para mim, ele já é um aluno leitor (PROFESSORA ÂNGELA, ENTREVISTA, 2019).

No que se refere a essa questão, é possível trazer o posicionamento de Zilberman (1985, p. 65), quando argumenta: “O crescimento da criança se faz por esta imersão no universo da palavra escrita, e seu desenvolvimento intelectual pode ser medido através de sua habilidade de verbalização dos conteúdos assimilados durante sua educação formal”.

²⁸ As histórias em quadrinhos do autor Maurício de Souza foram utilizadas pelas crianças na construção de um painel literário.

²⁹ Atividade em que a docente organiza, em conjunto com outras professoras, uma semana literária para todas as crianças da escola. Nesta acontecem leituras em grupo, saraus, e dramatizações a partir da literatura.

Desse modo, destacamos o papel dessa docente e a sua percepção sobre o processo de aprendizado da leitura a partir da sua mediação.

Isso nos faz refletir que o leitor possui um papel protagonista no ato de ler quando interpreta e se posiciona sobre as narrativas lidas. Nesse sentido, Walty (2011, p. 53) pondera: “a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é de lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia.” Essa produção de sentidos foi observada na turma durante todos os momentos de uso da literatura e suas práticas de leitura. Diversas vezes, as crianças questionavam o porquê de algo ocorrer nas histórias, davam seus posicionamentos sobre o que acontecia no enredo, traziam sugestões e novas possibilidades que, segundo elas, o autor poderia seguir.

Ainda na entrevista, perguntamos quais as possíveis contribuições dos usos da literatura no aprendizado das crianças, ao que a professora nos respondeu:

Eu acho assim, que a literatura infantil ela ajuda a melhorar a leitura, ela também ajuda a melhorar a escrita por que o aluno que lê como Dorothy,³⁰ uma aluna minha da manhã, que não tem livro que a menina não leia, é assim, é uma leitora mesmo, então ela fala bem, ela sabe se expressar ela sabe expor suas ideias, com clareza porque ela é uma aluna leitora, ela lê com fluência, ela é assim. Não diz assim, “eu vou pegar esse livro aqui porque ele é pequeno por que ele tem uma letra maior a história é curta”, ela não tem isso, o livro que der, ela lê, eu acho que isso aí é uma contribuição (PROFESSORA ÂNGELA, ENTREVISTA, 2019).

Nessa fala, a professora ressalta que o uso da literatura está presente na vida de Dorothy, no modo como ela se posiciona e compreende diversas questões, ou seja, essa criança que está crescendo envolta no universo literário se interessa pelas narrativas e pelos encantamentos que elas podem produzir, mesmo que as histórias sejam longas. Nessa perspectiva, o autor Edney Silvestre³¹ nos lembra que o primeiro livro da franquia *Harry Potter*, a princípio, não foi aceito pelo mercado edito-

³⁰ Nome fictício em homenagem à antológica protagonista do livro *O Mágico de Oz* de L. Frank Baum.

³¹ Fala do escritor Edney Silvestre no evento FLICA na Caixa, realizado na cidade de Salvador Bahia nos dias 08 e 09 de julho de 2016.

rial por se considerado muito grande. No entanto, teve recorde mundial de vendas, entre o público infanto-juvenil, e o tamanho da obra não se configurou como um problema, dado o encantamento que essa história proporcionou aos seus leitores e admiradores.

Os relatos da professora sobre o processo de formação dos leitores sempre estavam relacionados ao modo como ela vê a evolução da leitura nas crianças. Percebemos a sua sensibilidade e competência em todos os momentos da nossa atividade de pesquisa.

Precisamos voltar a destacar que grande parte das crianças oriundas do ensino público só tem acesso a literatura através da escola. É o que acontece com os estudantes da nossa pesquisa. A relação estabelecida, por eles, com os livros decorreu do contato que eles tiveram com este material em sala de aula. Oliveira e Paiva (2010, p. 29) pontuam: “a escola é o espaço de encontro entre criança e livro. Cabe, então, à escola a responsabilidade de inserir a criança ao mundo da leitura e, principalmente, transformar os neoleitores em leitores permanentemente interessados”.

Assim, diante das colocações apresentadas, podemos perceber que a formação do leitor, especialmente na escola pública, está diretamente atrelada ao modo como a escola medeia a relação entre o estudante e este aprendizado. Nesse sentido, a literatura infantil pode levar seus leitores a universos e aventuras cheias de possibilidades ficcionais, construindo assim uma formação multifacetada. Essa foi uma realidade presente no contexto pesquisado.

Viu crianças viajando sem sair do lugar

No trabalho de campo, foram presenciadas algumas situações inesperadas e emocionantes, que se relacionam com o contexto da pesquisa e apresentaremos aqui com brevidade.

Durante uma das observações, a professora nos apresentou um portfólio. Ela explica que durante cada unidade é escolhida uma das sequências didáticas para organizar uma produção escrita dos estudantes. Com isso, ela pode acompanhar o desenvolvimento dos aprendizados ao longo do ano letivo. Nesse material estavam organizadas as produções escritas sobre o Circuito de Leitura.

A leitura desse material reafirmou nossas percepções de que a literatura infantil, por meio da mediação docente, tem se tornado importante e especial para aquelas crianças. A seguir, estão alguns desses textos escritos:

“Quem lê viaja sem sair do lugar”

“Quem lê quando crescer pode ser um escritor”

“Ler é muito bom, faz imaginar outro mundo”

“Por que quem lê viaja pelo mundo, e quem lê pode se tornar uma grande pessoa e pode realizar seus sonhos”

“A pró fez mudar a minha vida. Leitura muda minha vida”

“Quem lê viaja e quem não lê fica parado no tempo”

“A professora me fez aprender coisas que eu não sabia. Eu gostei das coisas que ela fez nas paredes da escola. As leituras me fizeram aprender. Essa professora é muito genial” (Trechos retirados do portfólio da professora Ângela).

Apresentamos, assim, os sentimentos que a literatura pode proporcionar. Ela permite que essas crianças viajem, imaginem, sonhem.

Considerações finais

Ao chegarmos às considerações finais deste capítulo, percebemos que foram apresentadas algumas discussões sobre a literatura infantil e as suas possíveis contribuições na formação de leitores. Foi possível ter uma melhor compreensão desse processo, a partir da imersão no campo de pesquisa, através das observações do dia-a-dia das crianças e suas interações com os usos da literatura em sala, das reflexões apresentadas pela professora da turma e de toda construção teórica abordada.

No contexto pesquisado, a inserção das crianças no universo literário se iniciou através da sensibilidade apresentada por essa docente, especialmente, nas mediações das atividades de leitura. Isso nos leva a afirmar a importância de os professores gostarem e terem o hábito de ler.

Durante o período de observação, percebemos inúmeros contatos das crianças com textos literários, tanto nos momentos de leitura de leite como nas intersecções com conteúdos programáticos, mas sempre

permeadas pela fruição leitora. As crianças realizaram muitas produções escritas, porém, não agiam como se fossem obrigadas àquilo. Elas seguiam as instruções da professora e se orgulhavam do que escreviam, a ponto de pedirem para ir à frente e realizarem a leitura dos seus contos e das suas poesias para os colegas. Com isso, percebemos que a literatura deu a elas a possibilidade de imaginar, criar histórias e tornarem-se autores de suas narrativas.

Iniciamos este capítulo apresentando uma menina que se deslumbrava com o mundo mágico que a leitura poderia proporcionar. Nesta atividade de campo foi possível reencontrar meninas e meninos que também se encantaram com as literaturas apresentadas pela professora. Os sujeitos da pesquisa nos fascinaram com seus modos de enxergar a literatura e de se tornarem leitores. Não sabemos se estes serão felizes para sempre, mas, possivelmente, terão muitos encontros encantadores com o universo mágico dos livros literários.

Dessa forma, destacamos a relevância das pesquisas sobre os usos da literatura nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Este capítulo se finda com um convite para que pesquisadores e professores interessados nessa temática busquem, em seus contextos de atuação, pensar e ensinar a ler pelo viés da formação multifacetada, da magia e do encantamento.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo. Global, (Coleção leitura e formação), 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MORAES. Giselly Lima de. Que leitor queremos formar? In: OLIVEIRA. E.K. MORAES. G. L. de. PEPE. C.M. (orgs.). **Leitura literária e mediação**. Campinas. SP. Edições leitura crítica, ALB, 2014.

OLIVEIRA, Ana Arlinda; PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 4, nº. 7, jan./jun. p. 22-36, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Paula de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre Ler, Imaginar e Recontar: produção de narrativas a partir da leitura do livro *Bárbaro*. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Educação Literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 11. ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2010.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: Antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo. Global, (Coleção leitura e formação), 2009.

Estudantes não alfabetizados da EJAI: desafios, negações e enfrentamentos

*Mônica Dantas de Menezes
Maria Eurácia Barreto de Andrade*

Introdução

O presente capítulo, forjado a partir de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Da leitura de mundo à leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos”, como trabalho final do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), apresenta recorte, objetivando compreender os desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos, antes da apropriação da leitura e da escrita, na vivência cotidiana e nas diversas práticas e eventos de letramento.

Nesse sentido, para melhor elucidação da temática em pauta, as reflexões de Arroyo (2007) somadas as problematizações de Freire (2011), que estão em estreita consonância, possibilitam ampla compreensão de que, em uma sociedade que exclui a maior parte de sua população, impondo profundas injustiças “[...] é urgente que a leitura e a escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política que a compreensão científica do problema traz a sua colaboração” (FREIRE, 2011, p.17).

Desta forma, não podemos refletir e problematizar esta temática sem compreender que esses sujeitos, ao longo de suas vidas, passaram por muitos processos de negação de direitos, alguns não tiveram acesso à escola, outros não conseguiram nela permanecer... Em ambos os casos, vítimas de carências sociais, econômicas e/ou familiares que os impediram de serem alfabetizados em um processo escolar linear³². Para

³² A crítica à *educação linear* defendida por Arroyo (2007) na EJAI é que ela não considera as especificidades dos educandos que tiveram seus estudos fragmentados ou negados. A escola com suas práticas na perspectiva linear desconsidera essas trajetórias. O entendimento da palavra linear é no seu sentido literal da palavra, o que não dialoga com a realidade da EJAI.

Arroyo (2007, p. 36), “[...] o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados [...]”. Diante disso, percebe-se que esse modelo não se aplica à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), tendo em vista que é necessário compreender os diferentes motivos que fizeram esses sujeitos ficarem impossibilitados de seguir a tão “sonhada” linearidade da escola.

Todavia, essas trajetórias de vida fora da escola e tantos direitos negados lhes permitem uma compreensão de mundo a partir da resistência, da luta, possibilitando a leitura de mundo, logo suas vivências em sociedade. No entanto, tais vivências não podem ser dissociadas desses direitos, a saber: o de ler e escrever; estes precisam fazer parte também de seu dia a dia, para que deem significados à leitura de mundo a partir de seus olhares e entendimentos pelo viés da leitura e da escrita.

Apesar da não linearidade do processo escolar, esses sujeitos são grandes protagonistas no âmbito pessoal, social e cultural, pois precisam criar e recriar mecanismos que facilitem a vida numa sociedade cada vez mais simbólica. Embora a leitura de mundo seja de extrema importância para uma vivência social, ela não é suficiente para garantir uma participação autônoma e plena nos diversos eventos e práticas de letramento³³. Os sujeitos, portanto, precisam ter acesso à escola, para que possam adquirir e compreender os impactos que a educação escolar traz para suas vidas, bem como, identificar os sentimentos e sentidos que a leitura da palavra é capaz de agregar ao se apropriarem dela, e se libertarem da exclusão social pela não apropriação da leitura e da escrita. Esses sujeitos carregam consigo suas histórias de vida impregnadas de esperanças que os movem a lutarem por uma perspectiva de vida diferente, vislumbrando a aquisição e o uso social da leitura e da escrita (ANDRADE, 2011).

³³ A expressão *eventos de letramento* refere-se às situações mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o *conceito de práticas* de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinando contexto, ou, entre um contexto local e contextos mais distantes.

Nesse sentido, pensar em tais injustiças sociais e nos desafios enfrentados cotidianamente por esses sujeitos, é algo que nos coloca a refletir acerca de seus direitos, bem como de suas lutas, ao buscarem viver com justiça, para que tenham seus direitos garantidos e possam minimamente ter acesso aos direitos básicos de sobrevivência, a saber: alimentação, habitação, saúde, entre outros, para que possam viver com dignidade. No entanto, essa não é a realidade; uma parcela significativa da sociedade precisa ficar sem educação (a educação tratada aqui está no campo escolar), para que possa buscar seus meios de sobrevivência.

Com isso, o desejo de estudar vai sempre ficando em segundo plano, afinal, a educação não está diretamente ligada à sobrevivência, mas à vivência em sociedade. Nesse sentido, muitos não tinham ou têm escolha, precisavam ou precisam trabalhar para viver, assim, conciliar trabalho e estudo nem sempre é possível nesse momento da vida (ARROYO, 2007). Mas, há aqueles que guardam os seus sonhos, por entenderem que é preciso enxergar o mundo a partir de si mesmos.

Em face do contexto apresentado, e em consonância com a abordagem qualitativa, o desenvolvimento desta pesquisa procedeu pelo nível exploratório-descritivo. Deste modo, para responder a proposta a qual esta pesquisa pretende, foi realizado um estudo de campo, com estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) que já tinham se apropriado da leitura e escrita. Para tanto, os instrumentos selecionados para coleta dos dados foram: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados, foi priorizada a Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977).

Para respaldar este estudo, foi realizado um levantamento teórico de alguns autores que mergulham em pesquisas sobre a temática, tais como Arroyo (2007, 2017), Freire (1987, 2002, 2011), Gadotti (2011), Galvão e Soares (2006), Soares (2011), Andrade (2011), dentre outros pesquisadores contemporâneos que se debruçam nas questões relacionadas à alfabetização e Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). Esse momento exploratório foi de fundamental importância para o aprofundamento do problema que envolve a pesquisa, pois possibilitou um contato mais

próximo com as teorias que respaldam a questão em pauta, com olhares que convergem entre si.

Portanto, as contribuições das ideias de Arroyo (2007) foram fundamentais para dizer o quanto a juventude e a idade adulta são fases marcantes na vida do ser humano e de como esses sujeitos podem evidenciar, também, os descontentamentos desses “marcos”, no momento em que percebem a negação de direitos, sobretudo, no que tange ao acesso à escola. Desse modo, a sociedade, por meio de uma visão simplista, estigmatiza esses jovens, adultos e idosos como sendo os atrasados no seu processo escolar e isso os(as) acompanha ao longo de suas trajetórias de vida. Em suas palavras, Arroyo nos diz que “[...] A visão reducionista com que, por décadas foram olhados os alunos da EJA - trajetórias truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida” (ARROYO, 2007, p. 21). Nota-se o quão necessário é que esses sujeitos possam vivenciar mudanças significativas em suas vidas, principalmente no que diz respeito ao acesso à escola, bem como, às contribuições que esta trará no momento em que possam perceber suas novas práticas em uma sociedade que antes os excluía.

Destarte, entende-se que a relevância desta pesquisa está em poder compreender as trajetórias de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos que viveram durante muitos anos sem a aquisição da “leitura da palavra” em uma sociedade extremamente excludente, marginalizadora e preconceituosa que discrimina vergonhosamente muitos sujeitos, dentre outros aspectos também, por não terem se apropriado das habilidades de leitura e escrita.

O lugar ocupado pela EJA

Em uma sociedade, cujo sistema político é capitalista³⁴, o que se pode pensar a respeito do lugar que ocupa a Educação de Jovens, Adul-

³⁴ A sociedade capitalista, segundo Quintaneiro (2002, p. 47), baseia-se na ideologia da igualdade, cujo parâmetro é o mercado. De um lado, está o trabalhador que oferece no mercado sua força de trabalho, de outro, o empregador que a adquire por um salário. A ideia de equivalência na troca é crucial para a estabilidade da sociedade capitalista. Os homens aparecem como iguais diante da lei, do Estado, no mercado etc., e assim eles veem-se a si mesmos. Mas embora o processo de venda da força de trabalho por um salário apareça como um intercâmbio entre equivalentes, o valor que o trabalhador pode produzir durante o tempo em que trabalha para aquele que o contrata é superior àquele pelo qual vende suas capacidades.

tos e Idosos (EJAI)? Uma educação onde muitos sujeitos que a compõem não fazem parte da população considerada produtiva se pensarmos nos idosos, por exemplo. Responder a esta pergunta certamente não será fácil e talvez nem seja possível, mas tentaremos nos aproximar ao máximo, para que possamos compreender que lugar é esse. Observando os índices de analfabetismo no Brasil, nota-se que a situação desta modalidade de ensino ainda é muito preocupante nos dias atuais, conforme os dados disponíveis no 3º relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.

A baixa alfabetização afeta 758 milhões de adultos no mundo, dos quais 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. Esse público não sabe ler nem escrever frases simples, o que afeta negativamente sua participação e desempenho em programas de educação para jovens e adultos (EJA) (UNESCO, 2017, s/p).

De acordo com os dados revelados, é possível perceber o quanto a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) ainda está distante de ser compreendida como uma educação que atende as necessidades educacionais do público ao qual se destina. Se refletirmos acerca de seu processo histórico, compreenderemos que desde o período colonial, essa educação já servia aos interesses da aristocracia³⁵.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) sempre esteve voltada para uma educação cujo foco fosse a mão de obra que atendesse às necessidades do mercado de trabalho. Uma educação embasada na reprodução (educação bancária), sem qualquer relação com a criticidade. Desse modo, apesar das políticas públicas direcionadas a esta modalidade educacional, estas não passaram de programas com curta duração e com baixos investimentos, algo sempre pensado de forma superficial, para cumprir aos interesses do capital, nada que pensasse nos sujeitos de forma criteriosa que correspondesse às suas demandas.

Nesse sentido, não se pode negar que os sujeitos da EJAI são seres dotados de conhecimentos, mesmo que não tenham a aquisição de lei-

³⁵ Para Silva e Silva (2012) aristocracia pode ser compreendida de acordo a concepção de Platão, ou seja, a primeira experiência histórica de governo do Estado, na qual experiência e maturidade seriam requisitos.

tura e escrita, são sujeitos que nascem e pertencem a uma determinada cultura, logo, aprendem a “leitura de mundo” muito antes de codificar e decodificar a leitura e escrita da palavra, e precisam ser reconhecidos e valorizados como seres dotados de saberes (FREIRE, 2011). Sobre esta compreensão, o referido autor ainda destaca que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2011, p. 29).

Desse modo, essa modalidade de ensino não pode desconsiderar essas características que são próprias dessa modalidade educacional, cujos sujeitos, apesar de serem considerados ignorantes, não são vazios, estão carregados de suas culturas, desenvolvidas em seus contextos sociais e são saberes que dizem muito, falam de pessoas excluídas ao longo de suas vidas, que a todo instante procuram ressignificá-las; conforme acrescenta Soares (2011):

[...] os sujeitos que freqüentam [sic] a escola, na modalidade de educação destinada às pessoas jovens e adultas, são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem [...] (SOARES 2011, p. 65).

Diante disso, fica claro o quanto esses sujeitos são seres cheios de saberes, à medida que são capazes de somar numa sociedade que, apesar de receber tantas contribuições, paradoxalmente os discrimina, principalmente por fazerem parte de uma classe social diferente, considerada inferior, bem como por terem um baixo nível de escolaridade.

Nessa perspectiva, a esses sujeitos socioeconomicamente menos favorecidos, e sem expressivos avanços ao longo da história brasileira no que tange à EJA, “[...] tem restado o reconhecimento do menor favorecimento, mas não têm sido direcionadas políticas capazes de superar o problema do acesso, da permanência e conclusão de uma parcela ainda significativa da população brasileira” (ROGGERO, 2013, p.41).

Apesar de todo o engajamento dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ainda são superficiais as suas conquistas, muito embora tenham sido efetivados os direitos legais, legitimados nas cons-

tituições e na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contudo, é preciso muito mais, é necessário que, para além do que está garantido no acesso, seja garantida a permanência, a continuidade dos estudos, promovendo, sobretudo, avanços no processo de construção de saberes necessários à autonomia e participação efetiva dos sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, é de fundamental importância reconhecer que: “Os alunos da EJA estão lá por vontade própria, mesmo que essa vontade corresponda mais uma necessidade de sobrevivência. Só esse elemento já os torna disponíveis para a aprendizagem sistematizada da escola” (ROGGERO, 2013, p. 63). Vê-se uma especificidade totalmente oposta a da criança, que frequenta a escola sem grande compreensão do que significa o estudo, enquanto que os sujeitos da EJA já sabem a falta que a educação escolar traduz ao longo de suas existências.

Visto isso, observa-se também a necessidade de conquistar a qualificação de educadores(as) comprometidos com a EJA. Eles(as) precisam ter consciência de que na educação, como na vida, não há neutralidade. Uma educação pautada nos princípios capitalistas, neoliberais não dará aos sujeitos da EJA as condições efetivas que possam transformá-los, e estes sejam capazes de transformar suas realidades e o Mundo. Não basta o fazer pelo fazer, é urgente que tomem consciência que os insucessos educacionais desta modalidade de educação também estão pautados nesta condição: a formação precária de educadores(as). “Ler sobre a educação de adultos não é suficiente” (GADOTTI, 2011, p. 39).

Outro fator relevante a ser discutido é que, segundo Roggero (2013, p.58), no Brasil, “[...] os cursos superiores de Pedagogia e nas licenciaturas raramente abordam essa modalidade de ensino em suas peculiaridades, no currículo de formação inicial”, o que caracteriza nitidamente as fragilidades educacionais da EJA, pois nos dias atuais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)” (IBGE, 2018).

Em face dos dados apresentados, nota-se que essa modalidade de educação ainda não obteve muitas conquistas, embora tenham sido

grandes os seus desafios. Diante disso, constata-se que educadores(as) precisam de uma formação que contemple essa diversidade da EJA, para que possam contribuir efetivamente com essa modalidade educacional. Entretanto, não os(as) exime de suas responsabilidades e compromissos pessoais, no que tange aos seus engajamentos, para que possam dedicar-se a esta causa que vem, ao longo dos séculos, angariando condições que possibilitem uma educação de qualidade.

Diante de todos os dados revelados, e, considerando o momento atual, é possível afirmar, conforme Galvão e Soares (2006, p.49), que:

Chegamos, então, ao século XXI com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas: são quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais que chegaram a frequentar [sic] a escola, mas, por falta de uso da leitura e da escrita, retornam à posição anterior.

Destarte, acredita-se que um dos grandes desafios dessa modalidade de ensino seja compreender as necessidades desse público e dar atenção a ela de forma efetiva, para que seja possível galgar a consolidação da EJA como um campo promissor de conhecimento. De forma que contribua na formação dos sujeitos e estes possam conquistar efetivamente o seu lugar no mundo, superando o modelo educacional que tem visado apenas à reprodução do conhecimento, sem qualquer compromisso com a libertação dos sujeitos envolvidos. Só assim será possível proporcionar condições para que, no momento em que os alfabetizados forem “[...] organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo” (FREIRE, 2002, p. 23).

Não obstante, apesar do idealizado, há uma distância enorme entre o ideal e o realizado. Não se pode perder de vista que o Brasil tem um quantitativo expressivo de pessoas não alfabetizadas, conforme abordado por Galvão e Soares (2006), e isso é um dado relevante que precisa urgentemente de ações que procurem transformar esta realidade e possibilitar novos caminhos aos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos

e idosos, buscando superar as práticas de assistencialismo e de reprodução com as quais essa modalidade educacional vem sendo tratada.

Caminhos metodológicos

Considerando o rigor metodológico do estudo e com base nos objetivos por ele propostos, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual “[...] estuda o fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p.17), ou seja, “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Em vista disso, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que a primeira tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” enquanto que a segunda tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008, p. 27-28).

Nesse sentido, esta pesquisa se configura também como uma pesquisa de campo, ao compreendermos que esse tipo de aproximação possibilita ao/a pesquisador/a um melhor entendimento acerca do objeto de estudo, bem como do lócus da pesquisa, uma vez que tem um contato direto com todos os envolvidos, o que agregou significativamente nos resultados.

Sobre este tipo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma concepção interessante ao dizerem que:

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como quem sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113).

Concordando com a abordagem supracitada e por considerarmos a diversidade e as múltiplas realidades nas quais estão imersos os

educandos e educandas da EJA, compreendemos ter sido esta a melhor escolha para o delineamento desta pesquisa, tendo em vista que a intenção foi de abarcamos ao máximo os fenômenos que permeiam tais realidades.

Nessa perspectiva, como instrumentos para a coleta dos dados, foram utilizadas observação participante na turma pesquisada³⁶ e entrevista semiestruturada. Já como procedimento para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de uma escola do interior da Bahia que já tinham se apropriado da leitura e escrita, em um total de 7 (sete) sujeitos; sendo 4 (quatro) mulheres e 3 (três) homens na faixa etária de 30 a 64 anos. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram nomeados como pedras preciosas, quais sejam: Ouro, Cristal, Diamante, Safira e Opala.

Desafios dos estudantes não alfabetizados

Por décadas vêm sendo debatidas as interrogações acerca dos desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos antes não alfabetizados. Isso se dá como uma forma de saber o que eles passaram, para que conseguissem se apropriar da leitura e da escrita. Desse modo, dialogando com o objetivo da pesquisa, que é compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos ao longo do processo da aquisição da leitura e da escrita, é que buscamos nos aproximar de tais inquietações, na tentativa de conhecermos um pouco da realidade desafiadora dos sujeitos da EJA.

Uma das respostas para essas interrogações que insistem em permanecer sem soluções, é que, para conseguirem vencer dia após dia as inúmeras negações por eles vividas, precisam ter consciência de que, para se libertar da realidade cruel e que de certo modo tem sido naturalizada e silenciada pela sociedade, um dos caminhos é a apropriação dos conhecimentos adquiridos na escola. Viver em uma sociedade letrada, grafocêntrica e opressora, sem apropriação da 'leitura da palavra', não é fácil, exige sabedoria, esforço e muita coragem, pois na trajetória de

³⁶ A observação participante foi realizada em uma turma da EJA durante três semanas, totalizando quinze visitas de observação.

negação de direitos, os sujeitos da EJAI “Aprenderam a resistir e levam às escolas saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam” (ARROYO, 2017, p.14).

Em consonância com o referido autor, o educando Ouro (2018) revela um pouco dos desafios por ele enfrentados em sua cotidianidade.

Pró, eu passei um bocadinho de dificuldade, viu professora, rapaz...! Se a gente for pensar, foi muita coisa. Já se nasce na dificuldade... a gente enfrenta muita coisa, para sair daqui para ali, se a gente não sabe, tem que tá perguntando... é muita coisa, professora, é muita coisa... (OURO, 2018).

Vale dizer que, no momento em que o educando Ouro (2018) narra fragmentos da sua trajetória, ficou muito tocado com as lembranças, sendo possível observar o quanto aquelas memórias mexiam com ele, era como se ao rememorar as vivências, as emoções o impedissem de falar. Nesse sentido, a partir dessa observação, é possível problematizar: até que ponto o/a educador/a pode ficar omissos a isso? Como receber esses jovens, adultos e idosos numa sala de aula e essas memórias continuarem silenciadas? Como poderão abrir-se para o conhecimento com esse histórico de negação? Será que os educadores problematizam quem são esses sujeitos? Até que ponto o trabalho andragógico³⁷ parte dos sujeitos inseridos, como sugere Freire (1996)? Não podemos perder de vista que os fragmentos de histórias de vida são uma forma de cada profissional compreender-se na condição de sujeito histórico, de direitos, em sua dimensão de inteireza (FREIRE, 1996). Assim, o convite de Freire (1996) é para que a prática educativa tenha como ponto de partida as trajetórias vivenciadas pelos sujeitos. Estas refletem as suas histórias, os seus sentimentos e emoções e precisam de visibilidade, e isso é plenamente possível, no momento em que o educador/a se coloca a “[...] buscar essa memória proibida e torná-la visível em obras literárias, músicas, teatro, cinema, pintura, fotos que emancipem traços dessa história reprimida” (ARROYO, 2017, p.197).

³⁷ Refere-se à andragogia que diz respeito à educação ou ensino de adultos, a qual não deve ser baseada nos princípios pedagógicos e sim nos pilares andragógicos aos quais propõem autonomia, colaboração e a autogestão da aprendizagem.

Todo esse processo se caracteriza como fundamental para a constituição do diálogo e do trabalho educativo numa perspectiva de horizontalidade (FREIRE, 1987), capaz de promover ricos movimentos de transformação dos sujeitos e das suas realidades.

Para ilustrar um pouco mais dessas dificuldades e tentar elucidar o que o educando Ouro deixou subentendido, a educanda Cristal (2018) traduz como é difícil a vivência numa sociedade cada vez mais excludente, ao revelar: “eu sofri muito, até o ônibus o povo me ensinava errado, às vezes precisava pegar outro, porque tem muita gente ruim, sabe que se a pessoa perguntou é porque não sabe, mas, era muita ruindade, pró, era horrível”. (CRISTAL, 2018). A narrativa da educanda revela mais uma forma de cruel violência aos sujeitos não alfabetizados. Esta e tantas outras formas de violência não podem ser silenciadas no contexto escolar, devem, sim, ser debatidas e problematizadas por meio de um trabalho com base no diálogo e na colaboração, pois, como defende Freire (1987, p. 166), “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Não muito diferente da educanda Cristal, Diamante (2018) também já sofreu muito preconceito e violência. Na sua narrativa destaca:

eu já, tomei nome de burro, animal, analfabeto... era o meu patrão que me chamava assim. Eu queria que ele tivesse vivo, pra vê eu sabendo fazer as coisas. Hoje eu não sei tudo, mas eu já sei ir, vim, assinar meu nome, já sei pagar, comprar, coisa que antes eu não sabia. Escrevo meu nome na linha certinha, não fico “subindo e descendo”, já me sinto muito feliz! (DIAMANTE, 2018).

É possível perceber na narrativa de Diamante o quanto foi “violento” ao ser chamado de “burro”, “animal” e de analfabeto, e de como o termo analfabeto carrega uma “carga” negativa, exatamente por ter a conotação de algo ruim. De tal modo, que ele queria que seu ex-patrão estivesse vivo, para que pudesse vê-lo alfabetizado. Freire (2002) defende a ideia de que o analfabetismo não é uma “chaga” ou uma “erva daninha”, como a sociedade tem estigmatizado quem ainda não se alfabetizou; mas, antes de tudo, são expressões como estas que denunciam uma

realidade social desigual. Nesse sentido, esse termo é tão “pesado” e tem tanto significado que esses jovens, adultos e idosos o renegam. Eles querem ser alfabetizados, querem aprender a ler e escrever, o que eles querem é ser cidadãos e cidadãs do mundo, porque antes não alfabetizados, não se percebiam assim.

Essas narrativas revelam a riqueza que essas memórias têm, apesar da tristeza que está impressa no que já foi vivenciado por cada um/a; dos sentimentos e das sensações que os acompanham. Elas também podem possibilitar um novo despertar pedagógico. Como destaca Santos (2003), as memórias possibilitam um pensar a si mesmo em processo, refletindo criticamente a experiência vivenciada e, ao mesmo tempo, desenvolvendo processos autocríticos. Assim, memórias devem se constituir como pontos de partida do trabalho educativo.

Quando o/a educador/a for sensível e comprometido com o seu fazer docente, ele terá possibilidades de garantir aos educados(as) o “direito de saber de suas memórias proibidas, ocultadas, inferiorizadas na memória hegemônica”. Há muita riqueza a ser incorporada para garantir o direito a saber-se (ARROYO, 2017, p.197).

Entre um desafio e outro, muitas estratégias foram utilizadas para que esses protagonistas fossem nutridos de sabedoria e de experiências de vida, o que é resultado da “leitura de mundo” conforme já mencionado nesta pesquisa a partir das contribuições de Freire (2011), ao dizer que a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra; logo, ainda que esses sujeitos não fossem alfabetizados, eles já tinham a leitura de mundo e foi exatamente esta que lhes munuiu de forças para sobreviver a situações de opressão, conforme destaca o educando Opala (2018), cuja estratégia foi:

Coragem, capricho e resistência, pró! Mesmo com fome, a pessoa tem que sair pra buscar a comida, pra ver se pelo menos no almoço tem a comida. Pró, veja, se eu não tivesse estudando, eu nem teria inteligência para responder nem essas coisas a senhora. Por isso que eu acredito que vou chegar longe! Com fé em Deus (OPALA, 2018).

Com a narrativa do educando Opala, é possível perceber que há em seu discurso a compreensão do poder que tem a leitura e a escrita. Mesmo sendo vítima de uma sociedade que o marginalizou e o excluiu

em grande parte de sua vida, tem consciência de que quem não sabe ler e escrever não tem condições de se expressar no mundo de forma plena, porque ainda que tenha muito a dizer, a falta de propriedade dos conhecimentos sistematizados pela escola o intimida, o nega socialmente. Nesse sentido a “[...] palavra instaura o mundo do homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as [...]” (FREIRE, 1987, p.19).

É nessa tentativa constante de se instaurar no mundo que os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos não desistem, eles vão para o enfrentamento, vencem o cansaço, fazem escolhas conscientes e resistem a situações que antes de terem essa compreensão do significado da aprendizagem da leitura e da escrita, não tinham, como discorre o educando Diamante (2018):

Chego do trabalho muito cansado, mas venho... aí fico com a professora, meus amigos, é maravilhoso. Gosto demais! Muito difícil faltar, entre ficar na porta da “venda” dormir e ir para a escola, eu prefiro mil vez ir para a escola, lá eu aprendo as coisas, eu bem sei como é ruim não saber. Eu venho! (DIAMANTE, 2018).

Reforçando a narrativa do colega de classe, a educanda Safira também disse: “enquanto eu viver enfrento qualquer coisa, mas nunca mais eu deixo de estudar” (SAFIRA, 2018). Desse modo, é possível perceber que os sujeitos da EJA têm plena consciência dos seus históricos de negações e de como o conhecimento escolar é importante para uma vivência autônoma na sociedade. Talvez, o que não saibam ainda, mesmo agindo como se soubessem, é que “[...] como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 73). Sendo inacabada, eles podem ressignificá-la.

Considerações finais

Apresentar as considerações desta pesquisa implica destacar a sua (in) conclusão, pois considera-se que chegamos à conclusão inicial, mas, em hipótese alguma, ao final das possibilidades investigativas que esta possibilita, por considerarmos a amplitude do tema que em si já traz muitas problematizações, tendo em vista a diversidade que o permeia.

A apropriação do conhecimento sistematizado pela escola é algo essencial na vida do sujeito. É a partir dele que é possível se adquirirem as aprendizagens necessárias de leitura e escrita para que seja possível viver autonomamente em uma sociedade letrada. Todavia, as narrativas dos(as) educandos(as) nos fazem perceber que, mesmo com acesso limitado a leitura e a escrita, essas aquisições trouxeram impactos para as suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto no social. Esses impactos, mesmo que pareçam tímidos para a sociedade, para eles(as) que saíram da "escuridão" é algo a ser observado e valorizado tanto pelos educadores como pela sociedade que antes os excluía, como destacado em suas narrativas.

Todavia, esta pesquisa também possibilitou perceber a necessidade de políticas públicas que promovam condições estruturais no que tange ao ensino, ao acesso, à permanência e à formação continuada dos/as educadores(as) desta modalidade educacional, como sendo essenciais para que ela saia desse lugar sempre visto como uma política assistencialista ao longo da história e que não consegue dar conta de uma educação pautada no pensamento crítico reflexivo, para que os sujeitos a quem ela se destina possam não só vislumbrarem, mas de fato efetivarem os seus conhecimentos de modo que alcancem suas formações, tanto na educação básica como na superior. Até então, o que se tem visto são pessoas que evadem, não conseguindo permanecer por todas as questões de negações aqui já mencionadas.

Em vista disso, esta pesquisa consegue propor que, assim como há políticas de cotas em suas mais diversas especificidades no que tange ao ensino superior, para as pessoas que tiveram seus direitos negados, a exemplo do negro, do deficiente, do índio etc., é preciso pensar antes dele, afinal, o ensino superior já consegue apontar as fragilidades com as quais os estudantes chegam no que tange à leitura e à escrita e por isso sofrem para que consigam acompanhar o que é ensinado no ensino superior. O que culmina em problematizar como tem sido de fato esse ensino e essa aprendizagem na educação básica, no caso da EJA, especificamente, por se tratar dos tempos de vida, de históricos de negação e, sobretudo, pelo tempo que as pessoas têm para se recolocarem numa

sociedade cada vez mais competitiva que exige inúmeras competências para que possam fazer parte dela.

Em face de tudo que aqui foi apresentado e discutido, confere-nos reafirmar que a Educação é o caminho para “libertar” os jovens, adultos e idosos da opressão e da negação com as quais têm vivido historicamente. É assim que eles têm compreendido, mesmo não tendo adquirido um nível maior de leitura e escrita, mas almejam dar continuidade aos estudos, por já terem consciência dos impactos que a aquisição da leitura e da escrita conseguiu trazer para as suas vidas. Assim, espera-se que consigam, que tenham oportunidades efetivas nessa busca pelo direito de ser mais (FREIRE, 1987).

Referências

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento** - o desvelar de dois caminhos possíveis. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 1995.

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (O Mundo, Hoje, v.10), 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; 22).

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br> . Acesso em 18 de junho de 2018.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 2012.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre sobrevivência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CORTADA, Silvana. EJA – **Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória**: uma experiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Passo Fundo: Ediupf, 2003.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos em EJA,11), 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

UNESCO. 3º relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): **Aprendizagem e Educação de Adultos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco>. Acesso em 15 de março de 2017.

EIXO IV
DIVERSIDADES

Arte e escuta: sendas percorridas na educação infantil

*Alessandra Gomes
Vaneza Souza Moraes*

Introdução

Este capítulo foi escrito em meio à pandemia que assola nosso país, desde fevereiro ou março deste ano. Há mais de 4 meses, como precaução para o não-contágio, alguns estão mantendo-se o máximo possível isolados em suas casas. Nesse mesmo momento, as infâncias estão sendo ainda mais marcadas por uma distinção que lhes cindiu desde sua invenção ocidental, na Europa, no século XVII. Neste mesmo cenário de pandemia, acompanhamos os noticiários que divulgam a morte de um garoto de 5 anos – no Estado de Pernambuco – que caiu do 9º andar de um edifício ao acompanhar a mãe no trabalho. A mãe não pode ausentar-se do trabalho e manter-se isolada em casa. Corria, portanto, o risco de contaminar-se.

Todavia não imaginava ela que corria o risco, também, de perder seu filho neste mesmo lugar. Esse triste episódio, mostra-nos que 300 anos após a invenção da infância, ela é ainda marcada por diferenças gritantes nas formas de vivenciá-la, o que nos permite falar em infâncias.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado Artes Visuais: um convite às possibilidades na Educação Infantil (Curso de Pedagogia - Centro de Formação de Professores/UFRB), cujo locus de pesquisa foi um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Amargosa (BA), durante os anos de 2017 e 2018, e agora revisitado para a produção deste capítulo, não pode ser refletido sem essa consideração sobre o presente e sobre essa diferença que marca as infâncias.

Algumas questões guiaram o aprofundamento teórico do referido TCC, bem como a coleta de dados e as atividades com Arte que desenvolvemos na escola durante o trabalho de campo. Interessava-nos saber

sob quais prismas a Arte era concebida na escola pesquisada; o modo como, em âmbito geral, a Arte era e é apresentada às crianças em escolas de Educação Infantil; e se as formas de trabalho com Arte nas escolas podem deteriorar e distorcer sensibilidades ou, ao contrário, construí-las, aperfeiçoá-las e estimulá-las.

As cronologias das infâncias

Ser criança sempre foi algo singular em cada lugar, tempo e espaço. Os gregos não tinham grande apego às crianças. Era comum o infanticídio caso a criança nascesse com alguma deficiência ou com o sexo não esperado (VEYNE, 2009). A Idade Média parece não ter tido estrutura psicológica para entender a noção de infância que se construiu na Idade Moderna (POSTMAN, 1999). Nessa época, a criança era exposta, sem nenhum constrangimento, a situações sexuais e de violência (parricídios, enforcamentos, teatros com vocabulário que consideraríamos grotescos e imorais nos dias atuais). No Ocidente, a ideia de infância está ligada à ideia de civilização.

A festa vulgar da aldeia pintada por Brueghel, mostrando homens e mulheres embriagados, apalpando-se com luxúria desenfreada, inclui crianças comendo e bebendo com os adultos'. Os quadros de Brueghel, na verdade, mostram-nos duas coisas de imediato: a incapacidade e a falta de vontade da cultura de esconder qualquer coisa das crianças, que é uma parte da ideia de vergonha, e ausência do que ficou conhecido no século XVI como civilidade, descreve Postman (POSTMAN, 1999, p. 30).

Antes do século XVII é possível que uma porcentagem muito grande de crianças constituísse o que chamamos hoje de crianças maltratadas. Segundo Postman, centenas de gerações de mães “viu impassível seus bebês e crianças serem submetidos a algum tipo de sofrimento porque elas (e sobretudo, os pais) não possuíam o mecanismo psíquico necessário para ter empatia com crianças” (POSTMAN, 1999, p. 22). Na Inglaterra do século XIX, quando a infância já era uma categoria social reconhecida e vivenciada, uma menina de 8 anos diz: “sou encarregada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber, tenho de fazer

isso sem luz e estou assustada. Entro às quatro, e às vezes às três e meia da manhã, e saio às cinco e meia. Nunca durmo” (POSTMAN, 1999, p. 67).

O nascimento da ideia de infância e do sentimento de infância na modernidade é acompanhado pela dualidade fundante do capitalismo: a dualidade de classes. Desse modo, enquanto algumas crianças (as ricas e majoritariamente brancas) eram fotografadas, mimadas, bem vestidas (como mini adultos no início)³⁸ outras estavam trabalhando, sendo vendidas, espancadas ou morrendo. As que estavam submetidas a estas situações eram, além de pobres, filhas de famílias em que os traços denunciavam as mestiçagens, as misturas, os traços negros e indígenas. E então, para além da questão de classe, podemos acrescentar as questões relacionadas ao racismo e aos preconceitos e diversas discriminações culturais. Por outro lado, temos que considerar que paralelo ao sistema capitalista, sociedades não marcadas pela organização capitalista da vida experimentavam formas diversas de viver isso que convencionamos chamar no Ocidente de infância.

Hoje, revisitando o Trabalho de Conclusão de Curso para a escrita do presente capítulo, presenciando o fatal acontecimento que envolveu o pequeno garoto pernambucano chamado Miguel e diante dessa diferença gritante que ainda marca as infâncias em nosso país, voltamos a algumas perguntas que nos provocaram durante a realização da pesquisa: o que é a Arte e para que serve a Arte na escola? Pode ela estimular um olhar voltado para si e para o outro? Na escola, a Arte pode oferecer algum tipo de conforto diante de formas tão distintas de experimentar a infância?

Uma visão múltipla e crítica de infância orientou nosso trabalho de pesquisa e a escolha das metodologias trabalhadas em campo. Junto com essa ideia múltipla de infância, a pergunta o que é Arte (retomada aqui) acompanhou-nos logo ao início de nossas imersões teóricas.

Buscar respostas para essa pergunta possibilitou a escolha das obras que foram incluídas no trabalho de campo da pesquisa. Além de observações participantes e entrevista com uma professora, realizamos três Oficinas de Arte com crianças de 4 anos. Optamos por apresentar

³⁸ Registrar crianças com máquinas fotográficas, dar maior destaque a elas nos quadros, tratá-las como “bibelôs” são atitudes modernas, seja por conta dos aparatos tecnológicos, seja por conta da própria relação com a infância que foi se construindo.

às crianças àquilo que é considerado “Arte consagrada” (telas de Pablo Picasso, Gutav Klimt e Fernando Botero, por exemplo) e peças de “artistas desconhecidos”, pertencentes às variadas partes do Brasil e do mundo³⁹.

Essa diversidade de referências artísticas, esse multi-culturalismo artístico apresentado às crianças da pesquisa, foi alimentado a partir do diálogo com variados autores, tais como: Néstor Canclini (1980), Vea Vecchi (2017), Adolfo Sánches Vázquez (1999) e Ana Mae Barbosa (2015).

Como definir Arte?

Quando nos deparamos com uma obra de Arte, geralmente o que buscamos é um sentido, uma definição, um campo ao qual podemos tomar como ponto de partida e assegurar isto como o elemento chave para nomeá-la. Opostamente a todas essas buscas, a Arte vai na contra-mão e nos impulsiona a ir ao encontro da experiência. Essa talvez seja a resposta que tanto se procura: a Arte vive na experiência e esta, por sua vez, é subjetiva, única e intransferível.

Bondía (2002 p. 21), quando aborda o termo experiência, o descreve em dois conceitos básicos: “o que nos passa” e “o que nos acontece”, e é partindo dessas premissas que a envoltura da Arte é aqui refletida.

Quando Bondía (2002, p. 21) conceitua tais termos, afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Ou seja, algo que nos toca é diferente de algo que está posto no cotidiano, que simplesmente passa por nós sem que nos desperte qualquer tipo de inferência, de consciência crítica, de percepção, sentimento ou até mesmo fruição. Portanto, a experiência embora perpassse o cotidiano, difere-se do que é costumeiro ao nosso olhar.

Segundo Leite (apud LANCRI, 2002, p. 20), “a Arte nos faz entender certos aspectos que a Ciência não pode fazer”, isto é, “a educação dos

³⁹ Dentre outras peças, apresentamos às crianças figuras em papel-machê de artistas mexicanos, esculturas em madeira, barro e pedra-sabão de artistas pernambucanos, mineiros e baianos da região do Recôncavo e peças indígenas da região Norte do Brasil.

sentidos e da percepção amplia nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a ideia de que a Arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas”.

Néstor Canclini (1980, p. 07) afirma que a pergunta “o que é Arte?” é, em si, uma pergunta etnocêntrica. Durante séculos quem definiu o que é Arte e qual a sua função na sociedade foi uma determinada classe social, pertencente, em sua grande maioria, ao gênero masculino, branco e europeu.

Quem definiu o belo e as suas antíteses, tais como o feio e o grotesco, por exemplo, foi um determinado grupo que, ao longo dos séculos construiu e alimentou – por meios políticos, econômicos, sociais e culturais calcados na dominação – a ideia de superioridade cultural, de “bom gosto” e que conferiu à Arte uma “aura” (BENJAMIN, 1994) que a coloca à parte do mundo, como portadora de uma essência invariável, universalmente abstrata, autônoma e que, em consequência, é desconsiderada em sua imbricação com questões políticas e ideológicas de dominação ou libertação. Todavia,

Essa universalidade abstrata nunca existiu na realidade e só alcançou certa vigência, nos últimos séculos, pela imposição de padrões estéticos europeus e norte-americanos aos países dependentes. Junto com a dominação econômica, os países imperialistas impuseram sua concepção estética a quase todas as culturas contemporâneas, e chegaram até a estendê-la ao passado: nos museus reuniram – como se tratasse da mesma coisa – objetos de povos diferentes, e com aqueles de que não se puderam apropriar, fizeram “museus imaginários”, reproduzindo-os nas páginas das histórias de Arte (CANCLINI, 1980, p. 8).

As vanguardas artísticas, sobretudo no século XX, desconstruíam os padrões estéticos vigentes, trouxeram para o campo da Arte muito do que fora desprezado por uma elite branca “cult”. Nesse sentido, a Arte estampou-se em painéis, murais, colagens, instalações, peças teatrais, composições musicais, filmes e literaturas que incluíram narrativas e histórias de homens, mulheres, culturas e saberes que estiveram invisibilizados ao longo dos séculos.

Sob o nome comum de Arte, hoje podemos reunir materiais tão diversos como pinturas rupestres, máscaras africanas, vasilhas de cerâmica e cestarias produzidas por indígenas, vitrais medievais, esculturas renascentistas, pinturas de cavalete, murais mexicanos, cartazes cubanos ou poloneses. Assim, não há como “submeter a uma única definição acontecimentos em que as relações entre o autor e a obra, e entre esta e o público são extremamente dessemelhantes” (CANCLINI, 1980, p. 9).

Se pensarmos a Arte, como nos sugere Canclini, sob os vieses da produção, da distribuição e do consumo, imbricados necessariamente nas contradições do sistema capitalista, a pergunta o que é Arte?, torna-se algo cada vez mais difícil de ser respondido. Além disso, como também assevera o autor, o estético não é uma “essência” de certos objetos, nem uma disposição estável da “natureza humana”, mas um modo de relação das pessoas com os objetos, cujas características e valores a eles atribuídos variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais (CANCLINI, 1980, p. 13).

A pergunta de Umberto Eco: “[...] se um homem, que, num repente de raiva quebra um pedaço de madeira, consegue com ela esculpir a imagem de uma vaca, essa imagem é uma obra de Arte? E se não é, por quê?”⁴⁰, nos remete ao fato de que a Arte também se relaciona com o processo de construção de sentidos dos indivíduos dentro de suas subjetividades e condicionantes culturais, sociais e históricos. A atividade de fruição é, portanto, livre.

No âmbito educacional, Vecchi (2017, p. 17) coloca como elemento reflexivo a própria prática da escola e a formação de professores como elementos essenciais para a criação, transformação e/ou ressignificação do olhar para a Arte, avançando com a seguinte indagação: quais espaços temos deixado para que os indivíduos assumam um pensamento original, sem levá-los a se restringir a esquemas pré-definidos?

Podemos acrescentar outros questionamentos a estes feitos inicialmente pela autora: as diversas linguagens artísticas na escola têm sido negadas ou estimuladas? Sob quais análises e/ou formação os educado-

⁴⁰ Epígrafe do Capítulo I “Objeto e Método da Estética”. In: CANCLINI, Néstor G. A Socialização da Arte – Teoria e prática na América Latina. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

res têm compreendido os espaços destinados ao ensino da Arte enquanto campo múltiplo de saber? Quais as visões e estereótipos ainda circundam as visões dos docentes sobre a Arte? Será que dentre os processos formativos excluímos ou maximizamos outros modos de ver e de pensar a Arte na Educação?

Sem a pretensão de responder tais questões, acreditamos na importância de que elas estejam nos horizontes dos currículos escolares, das intervenções dos gestores escolares, das políticas públicas, de professores e outros profissionais da educação.

Arte e mediação

A Arte é um elemento de transcendência, multiplicidade e comunicação. Ao mesmo tempo em que ela sobrepuja o imediatamente vivido e conhecido e se apresenta como um modo de dizer a si mesmo e ao mundo, ela o faz por meio de distintas "faces": cabem na Arte tanto o belo e o feio, quanto o grotesco, o cômico e o trágico. Tão múltiplas quanto essas distintas faces, são as experiências subjetivas a que ela nos conduz. Prazer, desprazer, medo, alegria, ojeriza e estranhamento são apenas algumas sensações que a Arte pode gerar em nós. Honorato (2008, p. 111), usa a metáfora do abraço para dizer que a Arte abraça distintas percepções, contendo em si as múltiplas contradições que nos formam como humanos.

Na escola, quando refletimos sobre apresentar a Arte às crianças e sobre fazer Arte por parte das crianças, a figura do mediador torna-se algo fundamental. Aquele que pensa e conduz os caminhos da Arte, na escola, é um sujeito político dotado de uma visão de mundo, de escola e educação e é também aquele que é afetado pela Arte, que faz escolhas, que delibera sobre o que será apresentado e estimulado junto às crianças.

Como bem definiu Vygotsky (1934, apud SOARES, p. 10), o educador atua como um verdadeiro intérprete do mundo, ou seja, existe uma apresentação inicial, uma aproximação do que primeiro é compreendido pelo educador e que, posteriormente, se une aos repertórios singulares de seus alunos.

Sendo assim, as concepções dos docentes afetarão todo processo de experiência, transformação, criação e recriação da Arte na escola, podendo maximizar ou restringir as diversas potencialidades nas/das crianças. É fundamental, então, que o professor como mediador desse processo de imersão numa Arte multicultural questione o que é Arte, para que ela serve e do que ela se serve.

Em sua obra “Matéria de Poesia”, o poeta Manoel de Barros escreve:

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para a poesia.

O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia.

Terreno de 10×20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia.

Um chevrolé gosmento
Coleção de besouros abstêmios
o bule de Braque sem boca
são bons para poesia.

As coisas que não levam a nada têm grande importância.

Cada coisa ordinária é um elemento de estima.

Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral. (2017, p. 17).

Assim como na poesia, a Arte descarta tudo o que é rígido, tudo o que é compartimentado, tudo o que é possivelmente explicável, e, para além, resgata, retoma, enobrece a experiência do aguçar dos sentidos, da imaginação, da criação, da reflexão, do reaproveitamento, do inútil. Todavia, a Arte precisa, repetidamente, ser ressignificada, revista, revisitada e reelaborada e necessita continuar viva nas mãos de quem inventa e reinventa caminhos junto às crianças.

Busca e inspiração nos caminhos

A escola, e sobretudo a escola pública, é o lugar da diversidade. É o lugar da diversidade das infâncias. As crianças que chegam à escola,

chegam com histórias, trajetórias percorridas, vivências familiares e comunitárias.

Enquanto pesquisadoras, ao adentrarmos a escola nos perguntávamos: para que serve a Arte na escola? Como ela pode abarcar a diversidade que carregam as infâncias? Optamos, como nosso guia de ação e reflexão, pela atitude sugerida por Veà Vecchi, pesquisadora e educadora italiana, atuante nos ateliês de Reggio Emília. Para Vecchi (2017), a cultura do ateliê na escola e a pedagogia que ali se desenvolve, necessitam de uma escuta recíproca e de qualidade, no que concerne ao contato com a criança. Assim, adotamos a escuta como ponto de partida para as Oficinas realizadas.

Para a autora, a dimensão estética na escola eleva tanto a qualidade das relações com o contexto, quanto da relação com a aprendizagem. Essa dimensão consubstancia-se num

processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si [...]. É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade, é o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e emoção (VECCHI, 2017, p. 28).

Vecchi (2017) nos mostra, portanto, como escuta e estética na escola estão fortemente imbricadas.

Optamos por conhecer as experiências desenvolvidas nos Ateliês de Reggio Emilia, na Itália, baseando-nos nos escritos de Vecchi (2017) e Gandini, Cadwell e Schwell (2012). O contato com a literatura sobre os Ateliês de Reggio Emília nos despertou o interesse em criar uma metodologia de intervenção e decidimos adaptar situações desenvolvidas nos Ateliês italianos às Oficinas realizadas na escola Raio de Sol⁴¹. Nas três Oficinas realizadas, a opção foi pelo trabalho com as linguagens das Artes-visuais⁴²: escultura, pintura e o desenho.

Loris Malaguzzi foi o grande sistematizador dos ateliês de Reggio e projetou esta ideia em 1963, pensando justamente em inovações re-

⁴¹ Nome fictício que utilizamos no Trabalho de Conclusão de Curso.

⁴² Compõem as Artes visuais as expressões estáticas, em movimento, em dimensões bidimensionais e/ou tridimensionais, sendo representadas por meio de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e arquiteturas. O campo das Artes visuais se coloca em um sentido multifacetado junto a outras áreas do conhecimento (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 75).

ferentes à aprendizagem de crianças pequenas, compreendendo-as em um viés interacionista e construtivista (GANDINI, CADWELL; SCHWALL, 2012, p. 21). Os ateliês têm como intuito caracterizar um lugar que mescla pesquisa, criatividade, experimento e as diversas expressões, somadas à presença de um Atelierista, com formação em Artes, atuando junto ao/à Pedagogo/a. As aprendizagens por projetos e o processo de ambientação também são pensados nas escolas de Reggio Emília (VECCHI, 2017, p. 18).

Essa metodologia nos despertou para um campo de ação, de sensibilidade, de olhar clínico e de possibilidades. Assim, a primeira ida à escola Raio de Sol disse-nos muito sobre esse lócus de pesquisa e sobre seus atores sociais: as crianças! Elas foram o ponto fulcral para sistematizar, para pensar nas possibilidades de Oficinas e para a escolha dos artistas a serem trabalhados.

Deste contato, questionamentos iam surgindo: de que contexto as crianças vinham? De quais multiplicidades de infâncias, de histórias e de cultura elas estavam carregadas? Enquanto tais questões nos inquietavam, uma espécie de Roteiro era construído e tomava corpo: ele trazia pontos que descreviam o bairro: um local periférico e com pouquíssimos recursos; a escola como um edifício em uma construção nova e espaçosa; trazia também anotações sobre as falas das crianças, suas curiosidades, hábitos, inquietações demonstradas e suas múltiplas formas de se apropriar das atividades ou rejeitá-las. Tudo nos servia como respostas e indicadores e eles nos transpareciam urgências de protagonismo e não mais de mera repetição.

Fantin (2008, p. 38) menciona que a criança é um ser que produz cultura e nessa própria produção ela é também produzida. A Arte diante da criança é movimento que se faz e se desfaz, é criado e recriado diante das descobertas, das reflexões, das vivências, das interações e mediações que o próprio contato com o oportunizado lhe traz.

A partir desses questionamentos, da produção do referido Roteiro e dos resultados da coleta de dados⁴³ – que nos apontou que a Arte não

⁴³ A coleta de dados foi realizada por meio de observações em sala de aula e entrevista a professora da turma.

era vista na instituição em seus processos de fruição, reflexão e criação – organizamos as Oficinas com uma concepção de Arte mais abrangente. Para tanto, elementos tais como a utilização de obras de Arte consideradas consagradas (Gustav Klimt, Edward Munch, Pablo Picasso e Fernando Botero) e outras de artistas populares e “desconhecidos” foram considerados.

Dentre as peças artísticas utilizados, uma chamou muito a atenção dos pequenos, devido ao tamanho e elementos múltiplos que continha: uma colcha de aproximadamente dois metros e meio, feita pela artista pernambucana Fátima Pombo, com retalhos, pinturas e bordados que traziam como tema brincadeiras tradicionais e figuras da nossa cultura popular, tais como o Saci e a Mula-sem-cabeça.

Iniciamos com as Oficinas de desenho e antes da própria imersão nas atividades, todo o ambiente foi pensado e preparado. Cantigas de roda clássicas sempre faziam parte dos exercícios iniciais de alongamento e das observações dos quadros. A saída para a área externa da escola se tornava motivo para saltinhos de alegria, para olhares de surpresa e de encantamento, que, ao visualizarem as obras dos artistas consagrados em tamanho ampliado, chegavam antes de qualquer mediação inicial. A própria conversa entre os colegas e o apontar de dedos eram engraçados, curiosos e reveladores:

- Olha a bruxa?/ - É a mãe e o filho/ - Né bruxa não! É careta. (diálogo sobre o quadro “O grito”, de Edward Munch).

Ao passar por cada quadro, re-leituras eram criadas e o próprio processo de mediação e fruição já estava ali acontecendo:

- O que estão vendo nesse quadro? Será que é uma bruxa? O que será? Caderno de Campo (MORAIS, 2019, p. 84).

Ao contarmos a história dos artistas, presenciávamos olhares atentos, mas também inquietos e cheios de ansiedade. Tais olhos atentos nos mostravam as urgências pelo novo, como um respiro com gosto de infância daqueles que os fazem falar mais alto só para ter certeza que foram escutados ou pular da rodinha para ir mostrar a forma singular de perceberem as coisas, o mundo, as histórias tão carregadas de enredos, suspenses e risos.

Para este percurso junto às crianças, seguimos a orientação de Vecchi (2017), que sugere ao educador que crie, na relação com a criança, uma atitude empática com o objeto disponibilizado, uma relação de indagação e interesse, de pergunta e curiosidade. Isso, segundo a autora, pode dar origem a uma “pulsção de vida”, capaz de estimular intuições e conexões entre elementos diversos, desenvolvendo novos processos criativos. Os dedos apontando “o que é isso, o que é aquilo?” nos faz lembrar de Cecília Meireles, quando escreve “Ou isto ou aquilo”:

“Não sei se brinco, não sei se estudo/ Se saio correndo ou fico tranquilo/ Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”. (2020, s/p)

Talvez sentir isto ou aquilo e ir além, sentindo isto e aquilo, sendo atravessados por um misto de coisas que aconteciam durante as Oficinas, tenha causado neles, e igualmente em nós, a sensação de experiência, aquela que nos fala Bondía (2002), ou seja, aquilo que nos toca e transcende. A colcha de retalhos mencionada anteriormente, da artista Fátima Pombo, foi aberta junto com as crianças e, ao passo que a abríamos vagarosamente e que cada desenho ia aparecendo, surgiam também olhares que procuravam, sentiam, corpos que rolavam, brincavam, dançavam. Situação que, do mesmo modo, nos invadiu.

Lápis de diversas cores estavam disponíveis para a Oficina de desenhos, baldinhos de brinquedos foram reaproveitados para guardar os lápis, folhas brancas deram lugar aos grandes personagens por eles recriados. O indisponível, o regrado, falas tais como “um lápis por vez para não causar bagunça!”, foram substituídos pela disponibilidade, pela flexibilidade e liberdade de colorir!

Para a Oficina de pintura, usamos tintas de diversas cores. O próprio corpo era experienciado e transcendia o papel... As mãos eram pintadas e vivavam carimbos no papel. A sala foi ambientada com os quadros, com a colcha de retalhos, com tecidos coloridos e novas reinvenções ganharam seu destaque. E isto ou aquilo comparecia de novo: ou eu danço e uso a tinta, ou eu pinto o corpo e descubro personagens ou misturo tudo e invento uma nova cor!

As Oficinas de esculturas e a diversidade das peças artísticas na Exposição montada no pátio foram sequenciadas por uma inquietação em tocar, mexer e saber do que eram feitas. A curiosidade era tanta que os minutos gastos em olhá-las fixamente pareciam poucos... Fomos contando as histórias, comparando as texturas, aspectos do cotidiano dos pais, dos avós, da casa, até o momento de usar a argila para realizar suas próprias esculturinhas. E sempre foi isto ou aquilo, isto e aquilo...

Uma das crianças, com a nossa mediação, fez uma escultura linda, mas logo desfez tudo para fazer outra coisa. E então, novamente, é isto ou aquilo... E tudo reaparece!

Realizamos, ao final, uma Mini-exposição com tudo o que eles já haviam produzido: desenhos, pinturas e esculturas. O olhar de admiração dos responsáveis caminhava à medida da descrição que a própria criança fazia dos objetos.

Realizando esta Exposição, empreendemos uma etapa de fortalecimento da própria singularidade do indivíduo, revelando que não existe um jeito certo ou errado, feio ou bonito, mas um jeito único, subjetivo para cada indivíduo que fez dos elementos sua arte, bem como nos sugerem os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 105).

Considerações finais

Uma vez que se entende a necessidade de um aparato teórico bem direcionado, a compreensão da criança como produtora de cultura e o resgate, no próprio cotidiano, de elementos que para a Arte são de usos e ganhos, podemos fazer desses espaços lugares incomuns e surpreendentemente vivos.

A pergunta evocada no início deste capítulo “pode a Arte oferecer algum tipo de conforto diante de formas tão distintas de experienciar a infância?” respondemos que sim, ela pode. O conforto da troca, da pergunta, da escuta, da criação, da ampliação do conhecimento, do estímulo e construção da sensibilidade.

As atividades e os contatos realizados durante as Oficinas nos mostraram a importância em elencarmos perguntas que guiem nossas

ações educativas. Questionarmos o que é Arte, nos levou à busca de subsídios teóricos que nos ajudaram a buscar caminhos e um deles foi: diante da diversidade da infância, trabalhar com uma diversidade de objetos artísticos, mostrando às crianças a diversidade do mundo, do belo, do estético. Perguntar o que é Arte nos levou à importante relação entre escuta e estética; entre escuta, estética e ética. Afinal, como afirmou o o educador italiano Loris Malaguzzi a criança tem cem linguagens e depois, cem, cem, cem... (VECCHI, 2017).

Referências

BARROS, Manoel de. Matéria de Poesia. In: **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/28000189.pdf>. Acesso em 01.07.2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Espanha, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 03. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 11.01.2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte, teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V **Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Rio de Janeiro, 2010.

GANDINI, Lella. et al. **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, Vaneza Souza. **Artes visuais**: um convite às possibilidades na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso. Centro de formação de Professores/UFRB, 2019.

MOREIRA, Janine e FRITZEN, Celdon (orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira. História da infância no Brasil. **Educere XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, 2015.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Disponível em: https://www.pensador.com/cecilia_meireles-ou_isto_ou_aquilo/. Acesso em: 01.07.2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RABELLO, Eliane; PASSOS, José Silva. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Portal Brasileiro de Análise Transacional, 2010.

SOARES, Maria Vilani. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho** – Revista discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. Juiz de Fora, MG. Volume 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26877>. Acesso em: 01.07.2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VEYNE, Paul. O império Romano. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (orgs). **História da vida privada 1**. Do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Máscaras bordadas em Bumbas e Cazumbás

*Alice Costa Macedo
Robervaldo Neri dos Santos Passos
Emanuella Oliveira da Cunha Mendes*

Introdução

O mundo enfrenta hoje, meados de 2020, uma crise sem precedentes nas últimas décadas, ocasionada pela pandemia do novo coronavírus. Segundo Franco (2017), Paranhos e Werlang (2015), desastres, catástrofes, emergências, acidentes e epidemias ocupam as principais causas dos grandes estresses coletivos, gerando consequências em todas as instâncias humanas da vida em sociedade: emocionais, psíquicas, estruturais, econômicas, sociais, políticas e assim sucessivamente, dando sequência a uma lista quase infinita.

Diante deste cenário, encontramos uma população em desamparo e em desespero, absolutamente abandonada à própria sorte por instâncias que deveriam existir para protegê-la, através de planejamento, gestão, estratégias, metas, saídas, soluções, políticas públicas efetivas. Em penúria, resta-nos, muitas vezes, uma organização popular própria, na forma de iniciativas comunitárias e, como aponta Santana (2020), com base no pensamento anarquista de Kropotkin, uma saída interessante pode ser a ajuda mútua como um fator de cooperação na luta por sobrevivência ao longo da história. As publicações mais recentes já apontam a imprescindibilidade destas iniciativas no seio das comunidades, por meio de estratégias e participações populares para lidar com o contexto de crise da Pandemia: Barros (2020), Santana (2020), Mestriner (2020), Escobar (2020). Maria da Glória Gohn (2014) já apontava o avanço de organizações populares, organizações não governamentais, associações e espaços de militância em contextos políticos que fomentam reações de desamparo e angústia.

Com base nessa reflexão, a partir da parceria com uma Organização da Sociedade Civil (OSC), apresentaremos o recorte de um relato de

experiência em um Projeto de Extensão proposto pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB, Amargosa-BA). O projeto buscou tecer uma rede de apoio mútuo entre os participantes a partir das ações elencadas a seguir: contactar, escutar, vincular e construir um conjunto de estratégias para refletir, compreender, cuidar e lidar com os conteúdos trazidos à tona pela referida pandemia. Cabe ressaltar que não se tratou de uma abordagem terapêutica. A proposta consistiu em contactar as comunidades que tiveram as suas atividades suspensas em nossa atuação na área de Educação Não Formal, nas OSC's e Associações, para juntos construirmos um eixo reorganizador e reestruturante em torno do diálogo, da produção artística e reconexões de memórias pessoais e comunitárias.

Partimos do pressuposto de que, inicialmente, o mais importante era manter o contato, para que depois pudéssemos mapear como, onde, com quem e em quais condições as pessoas se encontravam. A segunda etapa do trabalho buscou escutar e vincular os participantes: para essas duas metas, a aposta foi investir em produções culturais dos participantes a fim de recosturar seus eixos identitários – de si mesmo, de suas famílias e de sua própria comunidade. Neste último ponto, as pistas principais foram as memórias coletivas que, para além de tradições orais, podem ser transmitidas performaticamente, pelo corpo, circulando entre as histórias e saberes das pessoas. Um ponto fulcral da proposta foi entender o seguinte questionamento: o que se passa com as identificações, as memórias e tudo aquilo que equilibra nossa saúde mental quando os corpos confinados por uma pandemia são amordaçados pelo medo, por horizontes de ruínas financeiras e pelas mutilações reais e simbólicas?

Só existimos quando recordamos (RIECK, 2017). Ou melhor, só resistimos porque recordamos. Ou ainda: não nos permitimos sucumbir, pois temos um sólido eixo de memórias que não consente ao trem desencarrilhar. Existimos e (re)existimos quando contamos e (re)contamos nossas histórias, proferimos quem somos por meio de reminiscências ditas em palavras, atos, sonhos, desejos, corpos, saberes, raízes, movimentos, rituais, crenças e ancestralidades.

Recordar e (Re)Existi

Halbwachs (1968/1990) defende que existem dois tipos de memória: uma coletiva e uma individual. Porém os “quadros sociais da memória” são indissociáveis das lembranças individuais, imagens e sensações específicas que compõem as recordações e experiências particulares de um determinado sujeito. Guérios (2008, p. 368) discute essa questão, sublinhando: “o ambiente social não é apenas o condicionador ‘externo’ de uma memória de natureza ‘interna’, mas que a própria estrutura interna da lembrança implica a preexistência da vinculação dos sujeitos com grupos sociais”. Em síntese, Halbwachs (1968/1990) destaca que as recordações de um indivíduo são absolutamente indissociáveis de sua pertença a um grupo social, seja ele uma família, uma classe social ou uma comunidade religiosa.

Connerton (1999), em sua obra “Como as sociedades recordam”, também parte de Halbwachs, mas para traçar outros questionamentos: como memórias coletivas são transmitidas no interior de um mesmo grupo social, de uma geração a outra? Sua tese aponta que as imagens do passado e o conhecimento que temos do passado são transmitidos e conservados através de performances (mais ou menos rituais).

E como se daria a transmissão de memórias e saberes? Connerton (1999) refere-se a atos de transferência: cerimônias comemorativas (festivais, cerimônias religiosas, rituais), práticas corporais e histórias narrativas, por exemplo. Esses contextos apresentam-se em “ato performativo”: há algo que se expressa em ato, pelo canto, pelo discurso, pelo gesto, pelo movimento, pela dança e pelo corpo. Segundo Connerton (1999), atos performativos apresentam-se assim como maneiras particularmente eficazes de “dizer”: expressar algo em ato é “dizer” de forma inequívoca e materialmente substancializada.

Connerton (1999) parte da ideia de um “sedimento histórico”, mas que se faz presente, que se mantém vivo não por uma reconstituição histórica registrada, pelo acúmulo de conhecimento escrito (pelos vestígios de uma história oficial), mas por uma memória tradicional não reflexiva. A memória performativa é, no limite, corporal. Trata-se, portanto, de

uma memória social corporal. Em última instância, estamos dizendo que a memória se transmite pelos corpos e essa transmissão pode ser silenciosa, ou seja, não somente por palavras.

Nessa “transmissão silenciosa”, a psicanálise pode apresentar pistas interessantes para uma reflexão sobre “como as sociedades recordam”, associada aos saberes da antropologia. É diante deste argumento que propomos um diálogo com a Etnopsicologia, tal como apontam Godoy e Bairrão (2015; 2018), a partir de um modelo de escuta que privilegie o saber do Outro endereçando a Ele o reconhecimento da possibilidade de que seus repertórios simbólicos e culturais possam ser acessados como matriz elaborativa também em momentos de crise. Os operadores da psicanálise associados à escuta das memórias serão apresentados ao longo dos resultados e discussões deste trabalho.

Método

Projeto Ilhas e Redes em Tempos de Pandemia: mares de resignificações, memórias e trocas etnopsicológicas.

Em parceria com a OSC Entre Sorrisos e Encantos, uma psicóloga, professora da UFRB (CFP, Amargosa-BA), propôs o Projeto de Extensão “Ilhas e Redes em Tempos de Pandemia”, durante o período de 3 meses, do início de abril ao fim de junho. O referido projeto transcorreu através da criação de grupos no aplicativo Whatsapp para contactar, escutar e vincular estudantes da UFRB e famílias atendidas pela Organização da Sociedade Civil (OSC) durante o período de isolamento social, quando suas atividades estariam suspensas por conta do cenário da crise ocasionada pela pandemia do novo coronavírus.

A Entre Sorrisos e Encantos nasceu em Julho de 2016 como um Projeto Social para arrecadação de donativos e, em novembro de 2017, tornou-se uma OSC com sede própria no bairro da Queimadinha, em Feira de Santana – BA. Com atualmente 116 crianças cadastradas, com idades entre 0 e 11 anos (dos bairros da Queimadinha e do São João do Cazumbá), a instituição mencionada busca viabilização do acesso das

crianças à saúde, a projetos educacionais, à proteção social básica, bem como a garantia de direitos previstos na legislação.

Foram organizados 4 grupos no Whatsapp: dois deles envolviam os estudantes (um com 4 integrantes e o outro com 6) e os outros dois integravam os responsáveis pelas crianças nas comunidades atendidas pela OSC, ou seja, as famílias que a compõem (um deles com 9 integrantes, do bairro Queimadinha, e o outro com 27, do bairro São João do Cazumbá). Nesses grupos, mantivemos a presença da psicóloga (professora da UFRB) e contamos com a participação e o suporte de dois estudantes que atuaram como monitores, um deles é graduando de Pedagogia (UFRB) e a outra é graduanda de Psicologia (Faculdade Nobre). Todo o contato com as comunidades da OSC e a viabilização deste projeto foram assumidos pelo presidente da organização (fisioterapeuta e professor).

No caso das comunidades, contactamos as suas respectivas lideranças para verificarmos a possibilidade de desenvolvimento do projeto e as indicações para a organização do grupo virtual. No projeto inicial, planejamos que as atividades ocorreriam todas as terças, quintas e domingos. Em todos os outros dias da semana e em qualquer horário, os membros do grupo poderiam interagir livremente, sem restrições de temas. As únicas regras eram: a importância de que houvesse interação (a ideia era conectar); a conexão de um objetivo comum (contactar, escutar e vincular); a proibição de ofensas ou agressões.

Nesse formato, às terças-feira, a psicóloga traria uma problematização (que denominamos de “tarefa”. Os integrantes deveriam corresponder à questão levantada até quinta-feira, e no domingo a psicóloga e os monitores dariam feedbacks sobre as respostas. Tais questões poderiam ser apresentadas no formato escrito, em áudio ou vídeo.

A primeira “tarefa” girava em torno de: a) uma autoapresentação (quem eu sou); b) um mapeamento sobre as condições e possibilidades de isolamento (em que medida consigo manter um confinamento agora, onde estou e com quem); c) rotina neste momento; d) dificuldades, problemas e preocupações; e) estratégias para lidar com os desafios atuais da pandemia. Posteriormente, a “tarefa” 2 propunha que cada um falasse um pouco sobre sua leitura acerca do cenário atual (como enxerga, como

compreende o que está se passando no mundo e, especificamente, em nosso país). Como “tarefas” 3, 4 e 5, a ideia era mapear pensamentos, emoções e ações (comportamentos) ao longo do dia-a-dia dos participantes.

A partir da “tarefa” 6, pressupúnhamos que o grupo já estaria numa etapa de fortalecimento dos vínculos, ou seja, já teríamos consolidada uma rede propriamente dita. Nesse sentido, iniciariamos a fase das estratégias: 6) ao longo de dois dias, cada participante buscaria registrar tudo o que o acalmasse, lhe desse prazer, trouxesse equilíbrio; 7) buscaria registrar coisas que o identificassem como sujeito: imagens, cores, objetos, fotografias, cheiros, sons, sabores, músicas. Nesse momento, valia desenhar, escrever, pintar, tocar, cantar, dançar, isto é, produzir uma obra própria sobre si mesmo.

A partir da “tarefa” 8, partiríamos das identidades e de histórias pessoais para recompor, resgatar e recontar as memórias das famílias e, em última instância, da comunidade: 8) buscar coisas que identificassem os pais. Histórias, imagens, cores, objetos, fotografias, cheiros, sons, sabores, músicas. Valia desenhar, escrever, pintar, tocar, cantar, dançar. 9) Por fim, faríamos o mesmo com os avós, os bisavós ou ainda qualquer outro ancestral, para que assim chegássemos às memórias da comunidade.

O projeto concluir-se-ia com uma reunião em tempo real com todos os participantes do grupo, através de uma chamada de vídeo (pelo Google Meet, pelo Zoom ou pelo próprio Whatsapp). Nesta reunião final, poderíamos conversar sobre a participação no grupo, as possibilidades de escuta e vinculação entre os membros, as impressões a respeito do projeto, a importância do resgate das memórias no sentido da autorregulação das emoções.

Atores e cenários

Dentre os grupos de *Whatsapp* descritos anteriormente, selecionamos, para este relato de experiência, o grupo de 27 participantes residentes na comunidade São João do Cazumbá. Em sua maioria (um total

de 25), são mulheres e mães das crianças cadastradas na supracitada Organização da Sociedade Civil. Apenas dois participantes são homens. Com uma média de 500 habitantes, o São João do Cazumbá é considerado um “sub-bairro” do Centro Industrial Subaé (CIS), em Feira de Santana – BA. Ele encontra-se encravado entre as indústrias e as propriedades rurais, no caminho entre Feira de Santana e São Gonçalo.

Os ônibus não adentram o bairro: sem pavimentação, as pessoas precisam subir a pé até a rodovia de acesso às indústrias (a avenida principal do CIS). Em seu seio, não há Posto de Saúde ou Centro de Referência em Assistência Social; para esse tipo de atendimento, a comunidade precisa buscar a abrangência do bairro vizinho, que se chama Tomba. Hoje, o Cazumbá conta com uma escola que atende apenas o Ensino Fundamental. Atualmente, a comunidade pleiteia uma certificação de quilombola, junto à Fundação Palmares.

Resultados e discussões

Para dar início ao Projeto com as famílias do São João do Cazumbá, munida de todo o cronograma e o planejamento em mãos, a psicóloga iniciou a interação no grupo virtual do Ilhas e Redes com a proposta da primeira tarefa. Por outro lado, e ao mesmo tempo, não perdeu de vista a informação que havia já acessado com as lideranças nas comunidades, a saber: a preocupação das pessoas acerca da profunda crise financeira atravessada pelo país.

Diante da primeira tarefa sobre a apresentação de cada um, sobre sua rotina na pandemia, suas dificuldades e estratégias e acerca de suas possibilidades de isolamento social, apenas uma das mulheres do grupo respondeu. Todos os outros participantes (em sua totalidade, mulheres) enviaram mensagens com muitas dúvidas sobre o auxílio emergencial, o bolsa família, o cadastro único do governo federal e as entregas das cestas básicas pela OSC Entre Sorrisos e Encantos. Até que saísse a primeira parcela do auxílio através do calendário do bolsa família, somente esse assunto circulou em nosso projeto.

Este dado nos apresenta uma reflexão preciosa, pois, ao invés de respostas às nossas tentativas de elaborações de recursos emocionais,

psíquicos e sociais, as pessoas buscavam nortear primeiramente a preservação de suas vidas, a integridade física, a proteção social, os seus direitos, a sobrevivência e a Justiça. E o mais intrigante ocorreu ainda em seguida: após o recebimento do auxílio, as famílias se calaram. Ainda que houvesse algumas tentativas de saber como essas pessoas estavam vivenciando todo o período de crise e pandemia, qualquer retorno em áudio, vídeo ou mesmo escrito era inexistente.

O próximo passo da equipe foi o seguinte: buscar suportar a angústia do não dito, para refinar uma escuta sensível sobre o silenciamento diante do trágico. O nosso projeto sobre conexões e vinculações havia dado errado? Dunker e Thebas (2019) constroem uma reflexão sobre a importância de abrir-se ao fracasso da comunicação, através da renúncia à posição de poder: ao suportar a angústia, é possível produzir a partir dos mal-entendidos, dos resíduos, fragmentos. O que tínhamos ali, no grupo de Whatsapp do Cazumbá, sem dúvida, era um canal de comunicação, ainda que "inativo", ou melhor, silencioso. Desse modo, mantivemos, como uma estratégia para a preservação da saúde mental (a nossa e a deles), a conexão com o outro: estávamos lá, estávamos "próximos". rnos do dia recebíamos, em média, pelo menos três mensagens com votos de "bom dia", "boa tarde

Em seu silêncio, o Cazumbá não rejeitava nosso vínculo. Não, pelo contrário. Eles mantinham-se conectados todo o tempo: em todos os tu" ou "boa noite", acompanhadas por figurinhas, imagens, orações. Lá estavam eles: votos, desejos vivos, existentes, lembrados. Porém, só não correspondiam às questões presentes no planejamento deste projeto: as ditas "tarefas", as quais, no fundo, "inventamos" como hipóteses para tecer vinculações. Não, definitivamente eles não eram "tarefeiros". O grupo tinha sua própria lógica de vinculação e tecia redes "silenciosamente".

E era exatamente o silêncio sobre os sentimentos, as emoções e as memórias que nos intrigava. Construímos algumas hipóteses: será que esse projeto estruturado em tarefas com cronograma de interação três vezes por semana seguia uma lógica academicista demais? De acordo com esta hipótese, alguma comunidade (a exemplo do Cazumbá) poderia simplesmente não se identificar com essa dinâmica? Outra suposição:

muitos grupos não se sentem confortáveis em expressar conteúdos íntimos ou mais profundos em redes sociais ou instrumentos tecnológicos. As hipóteses eram muitas: a relação com a tecnologia, o acesso à internet, o desconforto de interações não presenciais. Enfim, são caminhos. Mas o silêncio ainda nos intrigava.

Por outro lado, outros temas geravam interação e trocas intensas de mensagens no grupo: no mês de junho, por exemplo, em um período próximo à finalização do Projeto, uma das mães mencionou que não recebeu cesta básica no ciclo de doações promovido pela OSC Entre Sorrisos e Encantos. Por isso ela solicitava, ali no grupo de *Whatsapp*, uma camiseta para os filhos, a fim de que pudessem ser identificados no dia da distribuição. A psicóloga pediu que todos os participantes postassem seus nomes e os nomes de suas crianças cadastradas na OSC. De repente, todos se pronunciaram, quebrando o silêncio: falaram sobre a ausência de camisetas; sobre quem havia recebido ou não as doações; sobre amigos que estavam cadastrados, mas não receberam; vizinhos que ainda não estavam cadastrados e gostariam de entrar; pessoas que estavam cadastradas, mas não tinham a camisa, ou que não estavam no grupo do *Whatsapp*. Enfim, o grupo ficou, de repente, movimentado.

A voz se impostava quando o que movia era a Justiça, a garantia do direito, ou melhor, a luta por ele. O direito garantido por lei, o direito garantido por ser membro efetivo de uma Organização da Sociedade Civil, mas, sobretudo, o direito à sobrevivência, à vida. O direito à existência. Em contrapartida, quando a tarefa era falar de si ou de sua história, imperava o silêncio.

Paulon, Tfouni e Bartijotto (2018, p. 235) discutem o ocultamento silencioso dos sentidos, argumentando que uma “cena enunciativa é composta por um dito e por um não-dito”: “há aí um aspecto importante da constituição do dizer: o sentido é constituído também por aquilo que se faz calar e que, no entanto, permanece de algum modo na cena enunciativa”.

As referidas autoras (2018, p. 240) sublinham ainda: “o retorno daquilo que foi silenciado e, no entanto, não cessa de não se inscrever”. O analista centra-se nas memórias, nos esquecimentos e em conteúdos

recalçados, que estão intimamente relacionados. O que seria, afinal, “o esquecido” em psicanálise, se não for aquilo que está na ordem do “recalçado”? Segundo Maurano e Sirelli (2018), o recalçado é o inacessível à consciência, mas vivo na memória; é um não saber, ou melhor, um não desejar saber; é o que resiste em ato, em sonhos, em chistes.

Não estamos afirmando com isso que aquilo que encontramos nos grupos de Whatsapp diz respeito ao recalçado na comunidade. Seria estritamente reducionista tentar traduzir o que produz a comunidade do Cazumbá a conceitos teóricos psicanalíticos. Essa tradução seria vazia, se não desrespeitosa. Diferentemente, a psicanálise aqui parece lançar luz sobre os efeitos do silêncio do Cazumbá em profissionais angustiados, muito mais do que tecer “interpretações” inócuas que jamais esgotariam os sentidos culturais de uma comunidade e de toda a sua grandeza.

Mas o que estamos dizendo é que há um silenciamento. E que ele faz calar conteúdos que, com certeza, estão vivos na memória, jamais esquecidos. Se esquecidos, que sejam na acepção psicanalítica do termo: conteúdos que resistem em atos, rituais, sonhos, saberes, corpos, mas que não estão acessíveis no aqui e agora da consciência e, por esse motivo, retornam, reinscrevem-se, renovam-se, recontam-se, reinventam-se, repetem, repetem, repetem.

Em outras oportunidades, esse silêncio se repetia. Desde o primeiro contato com a comunidade do Cazumbá, descobrimos que eles pleiteavam uma certificação de quilombola e as solicitações já estavam em curso. Através de conversas informais com a comunidade, buscamos entender esse pleito, quem estava à frente desse processo, seu significado para a população, suas representações sobre o ser quilombola e sobre o quilombo, assim como quantas visitas receberam da Fundação Palmares. As pessoas afirmavam saber pouco sobre o assunto; às vezes desconversavam; diziam que havia um rapaz cuidando disso tudo, mas ele havia sumido; e que as pessoas vieram buscar “uns documentos”, mas nunca mais voltaram, nunca mais deram notícias.

Além disso, em uma experiência de trabalho voluntário na área de Nutrição (proporcionada pela OSC Entre Sorrisos e Encantos), os profissionais de saúde perceberam que não conseguiam concluir o crono-

grama do projeto, pois não lhes foi possível organizar as atividades de intervenção com as crianças. Motivos: a rotatividade de participantes era muito grande, e às vezes os grupos eram imensos, nos quais não era viável estabelecer um diálogo. Em reunião com a psicóloga da OSC, os voluntários chegaram a uma conclusão: só seria possível continuar o projeto de Nutrição se a equipe buscasse conhecer melhor quem é o São João do Cazumbá. Havia algo da ordem do imperscrutável, que eles não conseguiam entender. Aqui há o sentido inverso, que leva ao mesmo lugar: o excesso de ruído fez silenciar o inacessível.

Continuávamos com perguntas sem respostas: quem é você, Cazumbá? Como é esse processo do pleito pela certificação de quilombola? Quem está cuidando disso? O que sentem? O que pensam? Como têm agido nesse período de pandemia? Como vocês estão? Quais são suas preocupações, suas dificuldades, sua rotina, suas estratégias? Por que vocês não nos falam de si? Quem é você que se revela pelo não dito, pelo silêncio? O que me esconde, ao se revelar? Esconde ou esquece? Esquece-se jamais. Recorda-se, existe, resiste, sem palavras, cem palavras. Quem é você?

Cazumbás que vociferam cem (sem) palavras

A palavra Cazumbá remete a uma careta com máscara, no auto irreverente e cômico do Bumba-meu-boi ou Boi-bumbá, que remonta às três raízes étnicas do Brasil (africana, indígena e europeia), sendo narrado ritualmente tanto nos festejos de São João (junho) quanto no ciclo natalino (dezembro). Cavalcanti (2006) resgata esta história nos seguintes termos: a narrativa mítica entoa a vida, a morte e a ressurreição do boi. Conta a história que Pai Francisco e a Mãe Catirina (Catarina) eram um casal de ex-escravos que esperavam um bebê. A gestante sentiu um irresistível desejo de comer língua de boi. O marido conseguiu matá-lo para saciar a vontade de sua esposa e logo foi preso pelo dono da fazenda. Os curandeiros da região ressuscitam o boi para a glória e a libertação do casal.

A cadeia significativa apresenta um rico deslizamento. Os sentidos parecem dançar ao ritmo do boi, ora revelando-se pela riqueza polissê-

mica, ora escondendo-se pelo turbilhão de imagens multicores. Avance-mos um pouco mais nas histórias do Cazumbá, antes mesmo de pinçar seus significantes e fazê-los vociferar.

Segundo Carvalho (2011), a região do São João do Cazumbá era, no século XIX, uma antiga fazenda pertencente a João Cazumbá (esta informação ouvimos dos próprios moradores e membros da OSC onde trabalhamos). Outra teoria conhecida para este nome associa-se à história que se mistura às memórias do cangaço: Lucas da Feira era um conhecido “bandoleiro”, ex-escravo, que roubava dos ricos para dar aos pobres. Seu companheiro de viagem era José Cazumbá. Ambos se escondiam nesta região (na fazenda do São João) para fugir da polícia.

Carvalho (2019) esclarece que, no Sertão e no Recôncavo, José Ferreira Cazumbá foi o delator de Lucas da Feira. Tornou-se um oficial de justiça, pois era um bandoleiro arrependido. Em um momento de conflito, ele feriu uma pessoa e, para ser perdoado de seu delito, entregou o amigo Lucas da Feira na Pedra do Descanso.

Ainda de acordo com Carvalho (2019), Cazumbá é um sobrenome de origem banto, de modo que ainda existem famílias com este sobrenome em Angola e Moçambique. Entre os Chokwe, por exemplo, os Kazumbás são famosos em rituais com máscaras (CARVALHO, 2019). Ka é uma partícula que indica o diminutivo e Zumba significa divindade (CARVALHO, 2019). Uma pequena divindade, portanto, uma pequena careta com máscara.

Iniciemos pinçando os significantes que se repetem e circulam na bricolagem das memórias. Para recordar, há significantes na cadeia que vão sempre se repetir. Mas Maurano e Sirelli (2018) explicam que não é uma cadeia estanque, engessada, a cadeia é variada e as repetições ocorrem de inúmeras formas. Sobre isso Lacan (1964, p. 69) afirma: “é a estrutura mesma da rede que implica os retornos”.

Nas comunidades, as memórias são revividas e perpetuadas através de reatualizações de mitos, ritos, símbolos, imagens, histórias, pela repetição. Para Lacan (1964), repetir não é reproduzir. Nesse horizonte, Maurano e Sirelli (2018, p. 6), remetendo-se à psicanálise lacaniana, referem-se à presentificação do passado em ato; sendo o ato diferente do

comportamento, porque implicaria um sujeito: “a repetição é uma repetição atuada, querida, refeita, reinvestida, não é acidental, não é comportamental”.

Começamos pela narrativa sobre os Cazumbás no Bumba-Meu-Boi:

Nascimento: é presentificado na gestação da “Mãe”, da mulher preta escravizada prenhe de desejos, de vida. O auto é ritualizado também no Natal, nome que remete ao nascer, aliás ao nascimento do rebento santo que divide o tempo da história ocidental e que representa salvação e libertação.

Morte: o Boi. A sua morte, um assassinato. A perseguição. A punição. O aprisionamento. O opressor. O esquecimento. A mutilação da língua, o silêncio.

Ressurreição: do boi, do Cristo, da crença, da sede por (re)existir; resistir para existir de novo, ressuscitar.

A alegoria de desejar a língua: há uma força tamanha nesta metáfora. O boi foi morto para que sua língua servisse ao desejo desta mulher mãe grávida. O boi do senhor foi morto, e sua língua cortada, e sua voz restituída ao povo escravizado. A mutilação da língua remete ao silenciamento e, complementarmente, à retomada do som, do grito. O desejo pela língua do boi e a sua aquisição remetem à punição e à potência.

O deslizamento da cadeia revela aí a sua riqueza. O auto dos Bumbas não é festejado somente em dezembro, mas, sobretudo, em junho, no São João, que celebra um santo, João Batista, primo de Cristo, conhecido como a voz que clama no deserto. João foi preso e decapitado pela língua, pois vociferava denúncias sobre a dominação e a exploração social, anunciando a vinda de um redentor, um salvador, um libertador. Que bela repetição, pois São João é justamente o nome que Batiza a nossa comunidade: São João (do Cazumbá), o santo é o mesmo. Sendo ela uma comunidade quilombola, em sua essência, embora não fale muito sobre esta questão, há indícios, pelo nome Cazumbá, de uma origem banto. Isso nos autoriza a fazer outras conexões significantes: no sincretismo banto da umbanda, por exemplo, São João Batista é associado a Xangô, orixá que, no alto das pedreiras, exalta a Justiça.

A figura do casal (Pai Francisco e Mãe Catirina) relembra o doloroso imaginário da escravidão, mas sempre marcado pelo pretérito através da partícula “ex” (são ex-escravos). Ainda que o prefixo situe os tenebrosos tempos no passado, a justiça torpe do senhor (o possuidor do boi) reatualiza as submissões, punições, perseguições e torturas. Pai Francisco e Mãe Catirina trazem nomes próprios comuns na umbanda (religião genuinamente brasileira, de tradição banto), na linha dos pretos velhos, espíritos de ex-escravos cristãos que carregam o estandarte da ancestralidade e das raízes africanas (os pretos-velhos são sempre chamados de Pai, Mãe).

Onde mais se repete a Justiça de Xangô e a mutilação da língua? Lucas da Feira, ex-escravo (de novo a escravidão situada no pretérito através do prefixo “ex”), bandoleiro (Justiceiro, tal qual Lampião, nosso Robin Hood) e José Cazumbá: ambos viviam perseguições, conflitos, punições e vinganças. Cazumbá virou oficial de justiça, mas mudou de lado, tornou-se delator, aquele que trai pela língua, pela denúncia. Lucas é capturado e morto na Pedra do Descanso: o símbolo de Xangô (a Pedra, o orixá da Justiça) associado ao descanso da morte. Pedra do Descanso faz recordar a laje, a lápide que fecham as covas no cemitério... com pedra.

Para Rieck (2017), não sabemos quem somos se não temos (não lembramos) uma história. E se não temos uma história, viveremos sem rastro, sem eixo, sem deixar marcas, sem esculpir pegadas no mundo. Na costura, os pontos de estofa devem estar ligados uns aos outros, só assim confeccionamos redes de memórias. O que fizemos aqui foi exatamente isso: diante da angústia do silêncio, buscamos ligar os pontos, para encontrar os ladrilhos da narrativa em algum lugar, de alguém que já os escutou, já investigou, já pesquisou. A partir deles, tentamos montar uma bricolagem, formar figuras que, para nós, fossem inteligíveis. O fato é que há, sim, significantes que se repetem, deslizam e se reatualizam, mas sobre os quais as pessoas não conversam, pelo menos não conosco.

Maurano e Sirelli (2018) sugerem que algumas comunidades vão experienciar essa repetição ao identificar uma memória coletiva como um corpo estranho, com um tom de extraterritorialidade, porém proliferando em inúmeras conexões, ao chegar à consciência com certo amor-

tecimento, muitas vezes incompreendida, ou como traços esquecidos, desaparecidos. Para Freud (1915), o conteúdo recalcado se prolifera no escuro, longe dos olhos. A memória, portanto, pode lançar-se em ato, aparecendo como estrangeira, aos olhos do sujeito e da cultura que nela não se reconhece (MAURANO; SIRELLI, 2018).

Sobre esta ideia no parágrafo acima, discordamos, especificamente no que diz respeito ao que escutamos e vimos no São João do Cazumbá. Tentamos montar um mosaico com ladrilhos de memórias, mas, no fundo, estamos tentando formar imagens que possam nos servir como pesquisadores e acadêmicos, porque estamos lidando com algo da ordem do imperscrutável. A nossa hipótese é que esses ladrilhos não estejam esquecidos ou amortecidos no Cazumbá, tampouco que eles sejam “não reconhecidos”, mas há, sim, um silêncio que os preserva como a um santuário intocável ou talvez temido (diante de significantes potentes a ele associados).

Kazumbá é língua banto... é língua viva, divindade pequenina, a quem damos a luz. As máscaras coloridas nas “caretas” das crianças foram bordadas na fina estampa dos bois, dos autos, bumbas e cazumbás. Costuradas nas palhas da costa, recobrem as feridas que também as espelham: a contrição, o silêncio, o abandono, os ciclos da vida, a morte e a vida; conhecem todas essas palavras profundamente, pois residem sob seu solo que é sua pele. O enterrado tem força, sob a pedra do descanso, a raiz.

Tradições da dor mascaradas pelo riso em festejos divinos e populares transfiguram-se noite e dia e assumem outros tons de tinta: aparas de panos coloridos recobrem ainda a face, mas máscara sobre a boca da careta não silencia os corpos. Cobriam-se em celebrações desde sempre, enquanto, do outro lado, os donos dos bois acreditavam que os escondiam, que os esqueciam.

Atualmente, na pandemia, as crianças usam máscaras coloridas na comunidade: o sorriso encoberto pelo tecido de algodão e as pupilas libertas dos lenços entoam dizeres. As memórias residem no tempo do vento que sopra as palhas da costa e desvela as histórias sob o silêncio.

A partir do silêncio, buscamos significantes sobreviventes naquela pálida troca de mensagens virtuais em Whatsapp, resíduos, “mal ditos”,

fragmentos, estilhaços inconscientes. Com eles, o corpo pode voltar a performar suas memórias por lampejos de sentido, ainda que confinado e isolado. Para Rieck (2017, p. 619), urge transformar a memória em carne, em matéria, dando a ela um corpo, afinal, “o corpo não é apenas feito de carne. Ele é feito de memórias”. O dizer da existência de um povo e a narrativa da resistência de suas recordações não se vociferam somente em palavras. O silêncio é capaz de suspender traduções e traições de sentido, abre espaço para polissemias, deslizamentos na cadeia significativa, costuras de pontas soltas, danças ritmadas que seguem pegadas de estilhaços formando bricolagens coloridas.

As memórias vão criando forma, vão se revelando em *flashes* rápidos, porém inatingíveis, pois talvez habitem um santuário protegido a sete chaves, para que não mais morramos pela língua, como os nossos ancestrais. A voz e o grito se apresentam quando o tema é a Justiça dos Povos. O importante é que percebemos que não há apagamentos, esquecimentos, recalques achatados a traduções psicanalíticas reducionistas. Não, existem e resistem memórias nos bumbas e cazumbás e, utilizando as palavras de Rieck (2017, p. 620), são elas que produzem “uma sensação de permanência no mundo”, ou seja, de existência, ainda que sob as máscaras das caretas e das epidemias. Elas revelam, assim, suas duas funções: dão corpo ao si mesmo e fazem rastro desse corpo-sujeito no mundo (RIECK, 2017). Havemos de trilhá-las. Mas o caminho não é simplista.

Considerações finais

Com base nos resultados de nosso Projeto de Extensão, escolhemos o recorte do caminho mais complexo: dentre os 4 coletivos (via *Whatsapp*) com que trabalhamos ao longo de três meses, optamos pelo relato de experiência sobre o grupo que nada proferiu em palavras sobre as tarefas propostas pelo cronograma. Selecionamos o grupo que cumpriu somente uma meta do planejamento inicial: a vinculação.

As conexões virtuais tecidas vincularam pessoas e histórias. Fios de cobre, fios de fibra, feixes de luz: a tecnologia nos permitiu recosturar

os retalhos de povos que, em última instância, também nos espelham, emaranhando ilhas e sujeitos tão distantes e diversos, em redes, pontes e elos profundos.

Esperamos que nossos resultados e discussões abram possibilidades para projetos futuros, tanto de pesquisa quanto de extensão, sobre contato e escuta a comunidades e organizações da sociedade civil isoladas em um cenário catastrófico de mortes, dor e ruínas, mas também acerca de suas memórias e corporeidades, sobre seu patrimônio material e imaterial. Desejamos ainda que nossas reflexões contribuam também para futuras análises acerca desse silenciamento diante da expressão de sentimentos, intimidades, angústias e histórias comunitárias, em tempos sombrios como este.

E, por fim, ratificamos a nossa hipótese, para os planejamentos vindouros, de que a estratégia “contato, escuta e vinculação” pode ser muito interessante para a saúde mental de grupos humanos distantes e confinados em meio a uma grave pandemia. Mas, sobretudo, que esta estratégia viabilize aos sujeitos tecerem narrativas/histórias sobre si, sobre o outro e sobre suas próprias memórias que, topologicamente, são também as memórias de seu povo. Desse modo, se perdidos ou ilhados, poderão seguir as migalhas de seu caminho de volta, poderão resistir, se reencontrar, ou encontrar uma estrada sólida, um trilho em direção à Justiça, que não permita desencarrilhar os vagões do trem de si mesmo, não permita perder o eixo, até que passe a tempestade.

Referências

BARROS, F. B. Sobre dor, sofrimento e esperança: o novo coronavírus e a condição humana no antropoceno. **Ethnoscientia**, v. 5, p. 1-7, 2020.

CONNERTON, P. **Como as Sociedades Recordam**. Oeiras: Celta, 1999.

CARVALHO, M. C. M. Cazumbá: nomes e rastros. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 30, p. 198-218, 2019.

CARVALHO, M. C. M. Benzimento e cura na comunidade de São João do Cazumbá, **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 18, p. 72-80, 2011.

CAVALCANTI, M. L. V. C. Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do Boi. **Mana**, v.12, n. 1, p. 69-104, 2006.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o Psicanalista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ESCOBAR, A. L. A interiorização da pandemia: potenciais impactos em populações em situação de vulnerabilidade na Amazônia. **Revista NAU Social**, v. 11, n. 20, p. 137-143, 2020.

FRANCO, M. H. P. (Org.). **A intervenção psicológica em emergências: Fundamentos para a prática**. São Paulo: Summus, 2015.

FREUD, S. A repressão. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XII, São Paulo: Companhia das Letras, 1915/2010.

GODOY, D. B. O. A.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Voz e Alteridade: um contraponto entre psicanálise e psicologias dialógicas. **Revista da SPAGESP**, v. 19, p. 62-75, 2018.

GODOY, D. B. O. A.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Estrutura e Inconsciente de Lévi-Strauss a Lacan: uma articulação topológica. **Cultures-Kairós - Revue d'anthropologie des pratiques corporelles e des arts vivants**, n. 5, 2015.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1968/1990.

LACAN, J. **O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/1998.

MESTRINER, M. T. Participação e controle sociais nos espaços de deliberação legislativa remota. **Coordenadoria de Pesquisa Jurídica Aplicada**, FGV Direito, SP, s/n., p. 1-12, 2020.

PARANHOS, M. E.; WERLANG, B. S. G. Psicologia nas emergências: uma nova prática a ser discutida. **Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 557-571, 2015.

PAULON, C. P.; TFOUNI, L. V.; BARTIJOTTO, J. Sujeito e Subjetividade: aspectos silenciosos e silenciados na constituição dos sentidos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 230-243, 2018.

RIECK, M. B. A menina desmemoriada e o corpo despedaçado. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 615-624, 2017.

SANTANA, G. X. Federalismo, ajuda mútua e as lições libertárias em tempos de pandemia. **Revista estudos libertários**, UFRJ, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2020.

SIRELLI, N. M; MAURANO, D. Função e campo do recalque e do luto no contexto da cultura: reflexões sobre o racismo, o banzo e o blues. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 158 – 168, 2018.

Mulheres do campo e permanência universitária: experiências narradas

Ediene Brito Santos
Mariana Martins de Meireles

Introdução

Este capítulo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *“Mulheres do campo na universidade: narrativas de estudantes de Pedagogia sobre trajetórias de vida-formação e permanência universitária”*, defendido no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), localizado no município de Amargosa-BA. Para construção desta pesquisa, elaborou-se o seguinte problema: *O que narram as estudantes oriundas do campo sobre a permanência universitária?* Assim sendo, buscou-se compreender quais são os desafios encontrados pelas estudantes do campo durante sua trajetória acadêmica e quais são estratégias utilizadas pelas mesmas para permanecer na universidade.

O debate sobre a permanência de sujeitos do campo na universidade é recente e, por isso, sua bibliografia também ainda é insuficiente ou reduzida aos casos de estudantes que ingressam no Ensino Superior através dos cursos específicos de Licenciatura do Campo, implementados recentemente no Brasil. É importante salientar que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia integra o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴⁴. O intuito deste programa

⁴⁴ “Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”. (<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>). Acesso em: 18 de julho de 2019.

foi ampliar o acesso, possibilitando a interiorização das universidades federais com vistas a garantir a democratização do Ensino Superior.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia possui seis centros de ensino localizados nos municípios de Amargosa, Cruz das Almas, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Antonio de Jesus e Santo Amaro. O Centro de Formação de Professores, localizado em Amargosa, foi implantado em 2006 e conta atualmente com os seguintes cursos de Graduação: Licenciatura em Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, reunindo 1.815 estudantes matriculados nos referidos cursos. O CFP constitui-se como um dos poucos Centros destinados exclusivamente à Formação de Professores existentes no Brasil, donde emerge sua relevância social e acadêmica. No caso do curso de Pedagogia, este foi um dos primeiros cursos a ser implementados no centro, demarcando acesso expressivo de mulheres no Ensino Superior. Cabe destacar que os estudantes do CFP, em sua maioria, são procedentes do campo ou de pequenas cidades circunvizinhas, pertencentes à classe trabalhadora. Segundo dados extraídos do “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB (2017.1)”, 83,4% dos estudantes se autodeclararam negros e 82% são oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio.

Este cenário colabora para pensarmos a complexidade da permanência universitária no âmbito do CFP/UFRB. Para França (2016), no que tange especificamente aos estudantes oriundos do campo, há elementos importantes provenientes de uma realidade que se mantém até hoje quando se trata de acesso e permanência na universidade. Dentre os pontos mencionados, podemos citar: “[...] a falta de políticas públicas de incentivo para que os jovens possam ingressar numa instituição de nível superior e a ausência de estímulo familiar ao estudo acadêmico” (FRANÇA, 2016, p. 230). Acredita-se que o sujeito do campo, ao ingressar na universidade, precisa de políticas públicas de permanência específicas para o seu grupo social. É possível mencionar como especificidades as históricas condições precárias de acesso à escolarização, os deslocamentos geográficos e ausência de infraestrutura, os casos reduzidos de experiências universitárias em suas famílias, dentre outras questões conexas à sua cultura, às condições socioeconômicas, aos seus sonhos e anseios.

No que se refere à metodologia, optou-se por uma investigação qualitativa, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, mediante a escuta da experiência e das histórias narradas pelas colaboradoras. A singularidade do método (auto)biográfico consiste na superação do modelo mecanicista de produção do conhecimento. Esta perspectiva de fazer ciência entende que a dialética estabelece importante ferramenta para compreensão do ato científico, reconstituindo os processos históricos e sociais a partir da subjetividade impressa em cada sujeito. Deste modo, as pesquisas (auto)biográficas colaboram com os trabalhos desenvolvidos no âmbito das ciências sociais à medida que se centram na subjetividade e na historicidade do ato experienciado. De acordo com Souza e Meireles (2018, p. 291), “ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular”.

Considerando os princípios da pesquisa (auto)biográfica, optamos por utilizar a entrevista narrativa como principal fonte de recolha de informações. Tal perspectiva configura-se em uma entrevista individual, na qual os sujeitos narram sobre si e de seus percursos, refletindo sobre suas experiências. Para Souza e Meireles (2018, p. 296), “a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguístico, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade [...]”.

As quatro colaboradoras deste estudo são estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CFP/UFRB), localizado no município de Amargosa-BA. Tal escolha respeitou o perfil estabelecido previamente quando delimitamos os marcadores desta pesquisa, ou seja, as colaboradoras deveriam ser mulheres, oriundas do campo, provenientes de camadas socialmente desfavorecidas e que se deslocavam diariamente do campo para a cidade para cursar a universidade.

Todas as colaboradoras são filhas de agricultores, por sua vez, também se autodeclaram como agricultoras e pertencentes ao campo. Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro contendo questões

abertas, cuja finalidade foi orientar a condução da narrativa, tendo em vista o objeto de estudo. As entrevistas gravadas em áudio, com duração média entre 34 a 46 minutos, foram realizadas individualmente, em dias e turnos diferenciados, considerando a disponibilidade das colaboradoras. Nesta pesquisa, atendendo aos princípios éticos, utilizamos os nomes reais das colaboradoras, conforme autorização das mesmas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em nossos estudos, temos considerado a passagem de estudantes da classe popular do ensino médio para uma universidade como um rito. Um rito ainda mais significativo quando se trata de estudantes de classe popular e oriundos do campo. Neste caso, ao considerarmos a passagem do sujeito oriundo do campo para universidade um rito, estamos na verdade evidenciando uma transição na perspectiva social deste sujeito (SOUZA, 2018). Afinal de contas, entrar, permanecer e concluir o ensino superior para esta camada da população significa uma oportunidade para ampliar a formação acadêmica e social, alargar a visão de mundo e, em certa medida, quebrar um ciclo excludente proveniente de um sistema dominante urbanocêntrico.

Permanência na universidade: o que narram as estudantes?

Tal como já situamos, este trabalho buscou evidenciar, por meio das narrativas das estudantes universitárias de pedagogia oriundas do campo, questões que atravessam o debate sobre permanência material e simbólica, identificando as estratégias utilizadas por elas para superarem os obstáculos vivenciados no decurso da graduação. De acordo com Delory-Momberger (2014), a construção biográfica, advinda da possibilidade de narrar, é uma tentativa de diminuir a distância que separa o eu de um projeto a qual o sujeito traça para sua vida. Assim, a narrativa de vida se apresenta como uma forma de criar um “balanço prospectivo”, estabelecendo uma relação como o que é possível e com o que é buscado. Neste momento, usa-se o reconhecimento do passado para projetar caminhos para o futuro. Assim, é possível emergir um reconhecimento de si, do seu passado, incidindo, de certo modo, em uma reflexão sobre o futuro.

Sobre o trabalho com as narrativas, cabe dizer que as entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, foram transcritas, textualizadas e categorizadas. Para análise dos dados, adotamos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e sistematizações elaboradas por Meireles (2015) referentes à análise de narrativas (auto)biográficas. De acordo com a referida autora (2015, p. 289), tal processo evoca “movimentos importantes para a construção analítica de uma trilogia da narrativa”. Desse modo, no processo de interpretação e organização de dados (auto)biográficos levou-se em conta três momentos analíticos: No *primeiro movimento* é necessário que o pesquisador faça uma leitura global do conteúdo, delimitando as categorias e dando ênfase às principais informações narradas. Já no *segundo movimento* é necessário que o pesquisador identifique os “sentidos e significados” contidos nas narrativas, destacando trechos e pontos importantes, buscando assim, “os vestígios relevantes das experiências” (MEIRELES, 2015, p. 289). E por último, no *terceiro movimento*, o pesquisador deverá analisar as narrativas individualmente, compreendendo como cada sujeito ao narrar, também seleciona eventos biográficos e “atribui sentido às experiências” (MEIRELES, 2015, p. 290).

Quando indagamos as estudantes sobre o acesso à universidade elas puderam rememorar este momento importante de transição educacional, uma passagem marcante em suas trajetórias pessoais e formativas. Assim sendo, ao acionar tais experiências nota-se que estas “estudantes desenvolvem uma relação especial com o saber em seu percurso escolar anterior ao ingresso a universidade, relação essa, posteriormente, transformada com a experiência universitária” (PIOTTO; ALEIXO, 2013, p. 86).

Neste sentido, o acesso à universidade possibilita ao sujeito reconfigurar suas relações como o saber e com suas formas de tecer críticas sobre o mundo. Para além do cunho profissionalizante, o acesso a uma universidade pública permite, na maioria das vezes, que o sujeito tenha uma nova visão de mundo e altere a realidade que o cerca. Ainda que, para alguns, a entrada na universidade cause choque e estranheza, com o passar do tempo esses sentimentos se modificam produzindo mudan-

ças no âmbito pessoal e profissional. Vejamos como algumas estudantes narram esta experiência:

Quando eu conclui meu ensino médio em 2015, eu fiz o ENEM, passei, tirei 560, aí uma prima minha falou sobre o SISU, que até então eu não sabia como entrava na faculdade. Ela me falou sobre o SISU, PROUNI, esses programas que de acesso à Universidade. Ela me inscreveu no SISU e me disse as opções de curso que tinha aqui na cidade de Amargosa. Porque eu não podia sair daqui. Meus pais não tinham condições de me manter em outra cidade para fazer outro curso. Entre os cursos, eu me interessei por Pedagogia, porque desde pequena sempre tive o sonho de ser professora, esse sonho foi crescendo dentro de mim, minhas professoras eram minhas vizinhas aí eu queria tipo assim... ser iguais a elas quando crescesse. Mas, não era só um sonho de criança, fui crescendo e vendo que era isso mesmo que eu queria. Ser professora! Passar para os outros o pouco que eu sabia. Falei para ela que eu queria fazer o curso de Pedagogia. Ela disse que ia tentar me matricular. Ela disse que não era uma nota muito boa, mas que ela ia tentar. Então ela me matriculou e, de início, eu não consegui passar, ela me inscreveu na lista de espera, graças a Deus eu consegui passar. Foi uma grande alegria para minha família. Mas desde o início já foi um desafio, tinha que fazer a matrícula em Cruz das Almas, até então em nem sabia onde era Cruz das Almas e, então eu pensei... e agora? O que fazer? Então meu pai deu um jeito, arrancou uma mandioca que ele tinha, o dinheiro ele queria guardar para uma necessidade, alguma coisa que tivesse precisando, Deus livre guarde, uma doença, mas ele disse: – “eu arranquei essa mandioca e o dinheiro vai dá para fretar um carro para te levar para Cruz para você conseguir fazer tua faculdade”. A gente fretou um carro e foi fez a matrícula em Cruz. Logo de início foi assim, um choque adentar a Universidade, com pessoas de vários lugares que você não conhece. Quando eu entrei não conhecia ninguém, não tinha nenhum colega. Eu sou um pouco tímida, ficava quietinha no meu canto, quando começaram as aulas, as disciplinas, de início era tudo muito novo! Nas disciplinas, passavam muitos trabalhos. Relatórios esses negócios que não era acostumada a fazer, mas graças a Deus eu fui fazendo amizades com algumas colegas que me ajudaram. Eu não tinha internet até então, no início, nesse período eu não tinha computador, mas eu consegui algumas amigas que me ajudaram. Os professores conversavam, quando eu ficava com alguma dúvida no final da aula eu perguntava. Alguns ajudavam, porque tem alguns que não se importavam muito, mas alguns se importavam com a gente, procuravam saber. O professor que ensinava Introdução aos Estudos Acadêmicos, ele foi um dos pri-

meios a incentivar a gente, acho que ele também veio do campo, então ele sempre procurava saber de onde a gente vinha, dava incentivo para que a gente continuasse lutando (Jamile, Entrevista Narrativa, 2019).

Jamile nos conta como foi seu processo para acessar uma vaga na universidade. Inicialmente ela contou com a ajuda de sua prima para fazer sua inscrição no portal do Sistema Integralizado das Universidades (SISU), mas só depois de algumas tentativas foi selecionada para o desejado curso de Pedagogia. Chama atenção, em sua narrativa, os desafios (geográficos e financeiros) encontrados para fazer a matrícula, tendo em vista que este é um procedimento que se realiza na Reitoria da Universidade, localizada na cidade de Cruz das Almas. Jamile justifica que a escolha pelo Centro de Formação de Professores foi devido à proximidade da universidade com a comunidade onde mora, pois, segundo a mesma, não teria possibilidade, sobretudo financeira, para se manter em outra cidade. Em relação à escolha pelo curso, ela nos revela que sempre teve vontade de ser professora daí seu interesse pelo curso de Pedagogia, pois sua professora, quando na infância, sempre foi motivo de orgulho e referência. Sua entrada em uma universidade pública e federal foi motivo de felicidade e orgulho para sua família. Ao iniciar seus estudos, destaca a dificuldade com o espaço acadêmico, e cita alguns desafios como sua timidez, o cotidiano universitário, a falta de ferramentas como internet e computador para realizar seus trabalhos, revelando condições objetivas e subjetivas envolvidas no processo. Nesse contexto, o apoio de professores e colegas para fazer as atividades e esclarecer possíveis dúvidas a respeito dos trabalhos acadêmicos foi imprescindível para a inserção e permanência desta estudante.

Em relação à iniciação universitária Erika nos conta:

Foi muito difícil mesmo [...] como por exemplo: a gente não tinha no ensino médio o hábito de estar fazendo resenhas críticas, no máximo eram resumos ou fichamentos que era algo mais sucinto e não nos levava ao aprofundamento do que estávamos lendo. Além disso, quando cheguei eu me deparei com regras da ABNT, coisa que eu nunca tinha escutado falar. Tive a disciplina de Introdução aos estudos acadêmicos que ela trazia isso, mas o professor era aquele que não explicava, ele mandava a gente fazer e eu tinha que ir para lan house

ou para casa de um colega para esta pesquisando aquilo que ele queria; o que era um fichamento, o que era uma resenha [...]. Mas não tive em si uma aula que estivesse me ensinando a está fazendo aquilo. Essa foi a maior dificuldade que eu tive no começo: fazer os trabalhos acadêmicos (Erika de Paula, Entrevista Narrativa, 2019).

Erika relata que ao iniciar seus estudos na universidade sua maior dificuldade foi se apropriar da cultura acadêmica, em específico a produção textual de gêneros acadêmicos e as normas da ABNT. Em sua narrativa, ela destaca dificuldades mesmo cursando um componente introdutório importante na iniciação ao universo acadêmico. Além disso, evidencia que a falta de ferramentas e de materiais dificultou este processo inicial de inserção na universidade. Os relatos de Erika e Jamile nos fazem pensar em questões já mencionadas por Portes e Souza (2013, p. 63) quando afirmam que “para os estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos, abrir as portas da universidade para que eles ingressem nela não é suficiente”. Desse modo, entender as trajetórias destas estudantes e os desafios que se lhes são impostos perpassa pelo entendimento do que foi e do tem sido o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, suas demandas, sujeitos e desigualdades sociais e econômicas.

Através dos relatos das colaboradoras, conhecemos, também, parte das condições de deslocamentos. Algumas delas utilizam o transporte escolar municipal, tais ônibus estão a serviço dos estudantes da Educação Básica, embora as estudantes universitárias também sejam autorizadas a fazer a travessia campo-cidade|casa-universidade utilizando esse meio de transporte custeado pelas prefeituras. Tal cenário revela que não há uma política de transporte público que garanta os deslocamentos das estudantes do campo até a universidade, situação que limita e fragiliza as condições tanto de acesso quanto de permanência no ensino superior.

Essas e outras questões precisam ser discutidas para entendermos como acontece este processo de permanência dos estudantes socialmente vulnerabilizados. Para tais sujeitos, ingressar numa universidade pública é, sem sombra de dúvida, uma grande conquista, mas é preciso também garantir condições favoráveis para atravessar esse percurso formativo com mais qualidade e menos sofrimento, reduzindo os índices de evasão. Nesta análise, podemos dizer que não basta inserir o sujeito das

classes populares, sujeitos do campo, por exemplo, na universidade. Mais que isso, torna-se urgente criar mecanismos, estratégias e políticas institucionais que garantam a permanência e a conclusão do ensino superior por parte destes sujeitos (TENÓRIO; REIS, 2005). Acessar à universidade nem sempre significa conquistar um diploma universitário. Para quem vem das camadas populares, a questão da permanência está diretamente ligada à sobrevivência que, por sua vez, implica no avanço ou na desistência do curso superior. Quando perguntamos especificamente pela permanência, as estudantes colaboradoras deste estudo, mencionaram questões particulares. Vejamos o que narra Jamile:

Meus pais me ajudam, e também posso contar com o auxílio da bolsa do MEC, que foi a bolsa de permanência que eu consegui assim que adentrei. Hoje em dia não existe mais né!? Parece que a minha turma foi uma das últimas que conseguiu esse auxílio (Jamile, Entrevista Narrativa, 2019).

Neste relato, observamos que os meios encontrados por Jamile para continuar no curso passa diretamente pela necessidade material, ou seja, de possuir condições estruturais e econômicas de manter os estudos. Para tanto, ela conta com apoio de sua família e com o auxílio da bolsa de permanência repassada pelo Ministério da Educação e que recentemente tem sofrido cortes e diminuição. Embora tenha relatado durante a entrevista também sobre dificuldades relacionadas ao cansaço e ao desgaste físico, questões ligadas ao pertencimento, familiaridade e filiação acadêmica relativos à “permanência simbólica”, no excerto acima Jamile se reporta apenas à “permanência material”.

Segundo a estudante Soelma, ela também é beneficiada pela bolsa MEC:

Conto com a bolsa de permanência. É a bolsa de permanência do MEC, ela me ajuda muito, muito, muito mesmo viu!? [...] essa questão de permanecer é quando você tem aquela fé, força e coragem porque se você não tiver esses três itens aí você não consegue não (Soelma, Entrevista Narrativa, 2019).

No caso de Soelma, a permanência está atrelada às questões materiais e também simbólicas. Inicialmente afirma que para permanecer na universidade conta com o apoio financeiro da bolsa MEC que a ajuda

(muito) com os custeios. Segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a bolsa permanência “é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. De certo modo, sem esta bolsa, a universidade não seria um “lugar possível” para estudantes das classes populares, como é o caso de nossas colaboradoras. Soelma também cita questões subjetivas que tem a ver diretamente com a permanência simbólica. Ela diz ser necessário acionar outras estratégias que vão além das condições materiais para criar mecanismos, ressignificar suas forças e persistir no curso.

Erika também conta com o apoio de bolsas para permanecer, vejamos:

Para permanecer na universidade eu conto principalmente com o auxílio das bolsas que eu recebo, sem elas eu também não sei como seria minha vida aqui, não sei nem se eu estaria no curso, devido a esses fatores né? Eu recebo a bolsa do MEC desde o segundo semestre do curso, que é a bolsa de permanência e, recentemente, há um semestre atrás, estou no projeto de Residência Pedagógica. Me ajuda bastante, principalmente devido ao transporte, as bolsas me ajudam bastante a pagar as passagens quando não temos o ônibus da prefeitura, além de outras despesas materiais quando preciso ficar na casa de algum colega durante a semana. Então, tem essas questões de ajudar na alimentação, na conta de água e luz e internet da pessoa que eu estiver ficando na casa. Eu acho que sem a bolsa seria muito difícil está fazendo esse percurso (Erika de Paula, Entrevista Narrativa, 2019).

Assim como Jamile e Soelma, a estudante Erika reafirma a importância da Bolsa Permanência (MEC) para assegurar condições materiais de permanência na Universidade. Além disso, o acesso como bolsista no Programa da Residência Pedagógica⁴⁵ também colabora para a continuidade dos estudos. Neste sentido, é possível inferir que a existência desse e de outros programas aparece como um dado relevante nos estudos

⁴⁵ Segundo o site da Capes, “o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

sobre permanência universitária, uma vez que alguns oferecem suporte financeiro, auxiliam no processo de afiliação universitária e atuam diretamente na qualidade da formação dos estudantes.

Para Leidiane, aspectos relacionados à permanência aparecem associados às questões de deslocamento campo-cidade, casa-universidade:

Eu acho que primeiro um dos principais desafios é a questão do deslocamento diário de casa para universidade, ou seja, da roça para cidade. Mas a gente enfrenta outros desafios também, a gente sabe que muitos outros colegas que vem do campo residir na cidade também enfrentam dificuldades de permanência, infelizmente, muitas vezes, a universidade não abraça esse estudante [...] muitos colegas têm que sair da zona rural deles e vir morar aqui na cidade, pagar aluguel, e têm muitas despesas e, às vezes, até recebe auxílio da universidade, mas esse auxílio não cobre essas necessidades. Mas, para mim, o principal é o deslocamento, tem sido uma das maiores dificuldades para mim. E é esse deslocamento que me impede, às vezes, de realizar atividades aqui dentro da universidade [...] Eu recebo a bolsa permanência, foi essa bolsa que me ajudou a permanecer na universidade com as despesas de deslocamento, essa questão de estar indo e voltando porque nem sempre a gente paga transporte escolar, quando não tem a gente tem que pagar passagem para poder vir para universidade. E a bolsa foi um auxílio que me fez permanecer na universidade. Se não tivesse eu não estaria aqui, porque precisaria ajudar minha família, teria que sair para trabalhar e eu não sei se eu iria conseguir conciliar (Leidiane, Entrevista Narrativa, 2019).

Em relação à permanência na universidade, Leidiane situa que um dos pontos que implica nesse processo é a questão do deslocamento, especificamente a falta de transporte seguro para que ela frequente diariamente as aulas e volte para sua residência. Ela também é beneficiada pela bolsa permanência, importante auxílio financeiro. Além dessa bolsa, Leidiane conta com a compreensão dos professores e com a colaboração de colegas, levantando aspectos relacionados à permanência simbólica.

Cabe destacar que para as estudantes dessa pesquisa a universidade se constitui como um espaço de possibilidade, ainda que sejam inumeráveis os desafios que atravessam para permanecer. Para Jamile, a inserção na universidade se configura como uma "porta" para a realização de um grande sonho: fazer o ensino superior, formar-se em univer-

sidade federal, tornar-se professora. Para Soelma, está na universidade é mais que um simples *status*, o acesso à universidade permitiu acessar outros conhecimentos, outros espaços, expandiu seu olhar e campo de atuação profissional. Erika e Leidiane também reconhecem a importância da universidade em suas vidas pessoais e profissionais. De certo modo, ao acessar à universidade os estudantes do campo se movem intelectual, social e economicamente. Além do mais, projetam visibilidades em suas comunidades, produzem e trocam conhecimentos, valorizam e reafirmam seus lugares de pertença.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender o que narram estudantes de pedagogia oriundas do campo sobre a permanência universitária. Do ponto de vista dos resultados, podemos inferir que a universidade se tornou um espaço que proporcionou para as estudantes muitas mudanças em suas trajetórias de vida-formação-profissão. Tal como revela o cenário brasileiro, a entrada de jovens de classes populares, como é o caso das estudantes oriundas do campo e sem tradição universitária, é recente na Educação Superior, produzindo mudanças nas trajetórias dos estudantes e no cotidiano das universidades que passam, ou deveriam passar, por processos de reestruturação em razão dessas novas demandas.

Nesse sentido, entende-se que este processo perpassa por dimensões institucionais e intelectuais que afetam diretamente as condições de permanência dos estudantes, tal como demonstram os relatos das colaboradoras deste estudo. De certo modo, esta pesquisa revelou que as políticas que asseguram a permanência de mulheres do campo na universidade são insuficientes, apontando especificidades que merecem ser discutidas no âmbito da permanência material e simbólica. A investigação revela que é preciso criar um aparato que dê suporte, para além do auxílio material, aos estudantes oriundos das classes populares inseridos na universidade pública.

Através das narrativas de Jamile, Leidiane, Soelma e Erika fica evidente que as bolsas de auxílio financeiro ainda é uma ferramenta de

extrema importância para os estudantes oriundos do campo custearem seus estudos, sem elas, talvez, essas histórias não estariam sendo contadas aqui. Além das bolsas de permanência para estudantes em vulnerabilidade social, a existência de programas, projetos de pesquisa e extensão também colaboram para permanência e formação dos estudantes no ensino superior. É evidente que o auxílio financeiro é necessário para comprar alimentos, custear materiais, pagar transporte, oferecendo suporte necessário no que diz respeito à permanência material. Por outro lado, há também a necessidade de suporte pedagógico e psicológico para estes estudantes, dentre outros aspectos que envolvem a permanência simbólica.

Ademais, cabe registrar que, mais que um motivo de orgulho para seus familiares, estar na universidade tem outros sentidos e significados para os sujeitos do campo. Neste espaço vislumbra-se a oportunidade de transformação social, política e pessoal. Para as mulheres desta pesquisa, estar na universidade representa orgulho, força, reconhecimento, transformação e motivação para sua comunidade. O sentimento de pertencimento e desejo de colaborar com este espaço de pertença é evidente nas narrativas das estudantes. Através deste estudo foi possível observar que, em meio aos desafios de acessar e permanecer na universidade, estas mulheres contrariam seus prognósticos, alterando o presente e ensejando outras possibilidades de futuro.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

DELORY- MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal-RN, EDUFRRN, 2014.

FRANÇA, Marconi Limeira; Expectativas do jovem do campo do município Palmeira dos Índios ao ingresso no Ensino Superior. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema-AL, v. 1, n. 2, p. 228-239, mai./ago, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro-RJ, v. 15, n. 39, 2018.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista Narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

PIOTTO, Débora Cristina; ALEIXO, Leticia Carreira. Estudantes das camadas populares em uma universidade pública: contribuições da relação com o saber. In: SANTOS Georgina Gonçalves dos, SAMPAIO Sonia Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador, EDUFBA, 2013.

PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set/dez, 2011.

PORTES, Écio Antônio; SOUZA, Leticia Pereira. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves Dos; SAMPAIO, Sonia Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador, EDUFBA, 2013.

TENÓRIO, Robinson Moreira; REIS, Dyane Brito. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2005.

Filosofia e educação em Anísio Teixeira: uma disciplina optativa

Djeissom Silva Ribeiro

Introdução

Em 2010, tivemos a iniciativa de propor a criação de uma disciplina optativa para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* de Amargosa, que abordasse algumas das ideias e trabalhos de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), em função da sua relevância para a Educação brasileira. A proposta estava lastreada na concepção de que a discussão sobre a produção de tão importante educador brasileiro seria relevante para a formação do/a Pedagogo/a. Este capítulo, assim como a proposta da disciplina optativa, é uma homenagem a minha irmã, Ellen da Silva Ribeiro que, não sendo educadora, foi sempre uma grande admiradora da obra de Anísio Teixeira.

Em minha atuação docente no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, quando ministrando, para o Curso de Pedagogia, a disciplina de Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares, por diversas vezes recomendei aos/às estudantes a leitura do livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”, publicado por Anísio Teixeira em 1936.

No entanto, acreditava que centralizar uma disciplina em um único assunto abordado pelo autor, nesse caso a administração educacional, significava, apesar de um recorte necessário, restringir sua ampla produção intelectual.

Num segundo momento, por se tratar do Estado da Bahia, pensou-se na possibilidade da disciplina ter como ponto fulcral a discussão do livro que me foi gentilmente presenteado por Babi Teixeira⁴⁶, quando de uma entrevista concedida no ano de 2001, por ocasião da realização de

⁴⁶ Anna Christina Teixeira Monteiro de Barros, filha de Anísio Teixeira.

minha Dissertação de Mestrado. O referido livro, intitulado "O Ensino no Estado da Bahia", é uma espécie de relatório, produzido de forma brilhante por Anísio Teixeira, quando de sua primeira passagem pela função de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia, no período 1924-1928. Apesar de relevante também considerou um recorte analítico restritivo.

Por fim, foi aventada a possibilidade de uma discussão que está atrelada, de forma mais ampla, à sua vida como educador, possibilitando diversas inferências e interfaces com outras disciplinas do Curso de Pedagogia e assuntos correlatos à educação brasileira.

É notória a participação de Anísio Teixeira na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a efervescência de toda a década anterior, a de 1920, em relação à renovação educacional no Brasil. Dessa forma, a escolha do livro não poderia ser outra senão "Pequena Introdução à Filosofia da Educação. A escola progressiva ou a transformação da escola"⁴⁷.

Esse livro, publicado apenas 2 (dois) anos após o Manifesto, traz uma discussão aprofundada sobre as bases científicas do movimento renovador educacional brasileiro, em especial com referências de Anísio Teixeira a trabalhos de John Dewey e William Kilpatrick, dois importantes educadores norte-americanos daquela época. Dessa forma, é possível, para além de se ter conhecimento dos posicionamentos de Anísio Teixeira em relação à Filosofia da Educação, obter uma explanação do ideário da Escola Nova no Brasil sob sua ótica⁴⁸.

A proposta de criação da disciplina se configurava como um desafio, e uma forma de estimular a mim mesmo e as pessoas a outra análise da obra de Anísio Teixeira. Acreditou-se que a proposta, para os/as estudantes, seria pela realização de uma leitura relevante e provocativa acerca das ideias de um educador tão importante.

Qual não foi minha surpresa ao observar que a disciplina foi bem aceita pelos(as) estudantes e que a maioria dos(as) matriculados(as), algumas vezes já cursando semestres mais avançados do curso de Pedago-

⁴⁷ É importante frisar que o título original do livro, quando de sua primeira edição, era: Educação progressiva (uma introdução à filosofia da educação), modificado posteriormente pelo próprio autor.

⁴⁸ Obviamente que há indicação, na bibliografia da disciplina, para que os/as estudantes leiam outros textos. No entanto, o foco de análise mais aprofundada durante o semestre letivo é mesmo o livro referido.

gia, não tinham quase nenhum tipo de informação sobre a vida e a obra do referido autor.

Assim, para além de ministrar as aulas da disciplina, decidi colaborar com algumas modestas observações sobre o autor e o referido livro, para compor tão importante iniciativa do Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do CFP, *Campus* de Amargosa da UFRB.

A análise de uma obra educacional vasta e densa, como a de Anísio Teixeira, coloca desafios quase que insuperáveis, do ponto de vista de uma análise holística. O recorte, seja ele histórico e/ou temático, faz-se necessário de modo que o/a analista não se “afogue” na quantidade de dados e análises do autor, sua vasta produção acadêmica e intelectual ao longo de seus quase 50 (cinquenta) anos de carreira dedicada à Educação brasileira.

O recorte que construímos para a elaboração e oferta dessa disciplina contempla a análise de ideias educacionais de Anísio Teixeira que fazem um entrelaçamento entre a Filosofia e a Educação, no livro “Pequena Introdução à Filosofia da Educação”.

Não obstante a análise aqui apresentada ter sido realizada em edição de 2007, do livro supracitado, nossa leitura também se beneficiou de um exemplar digital do livro, oriundo da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, obtido quando o acesso a esta obra estava disponível. Portanto acredita-se tratar-se de texto o mais próximo possível do original, haja visto a revisão feita pelo próprio autor em 1967.

Por fim, deixar registrado que as reflexões apresentadas, ainda incipientes, são tributárias da discussão com todos(as) os/as estudantes que já passaram pelas 5 (cinco) turmas ofertadas dessa disciplina Filosofia e Educação em Anísio Teixeira, pois os/as mesmos(as) foram interlocutores(as) de grande valia para o processo de construção de conhecimentos sobre o livro e seu contexto de produção.

Dados biográficos de Anísio Teixeira (1900-1971)

Nossa fonte primeira de dados biográficos do autor é a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (BVAT)⁴⁹, segundo a qual Anísio Teixeira, nascido em

⁴⁹ <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/index.html> (Acesso em 26/05/2020).

12 (doze) de julho de 1900, na cidade de Caetité, Estado da Bahia, era filho de Deocleciano Pires Teixeira e Anna Spínola Teixeira (BVAT, 2020).

A mesma fonte informa que, na época em que Anísio nasceu, as escolas Normal e Complementar, fundadas por seu pai, ainda funcionavam. Muito jovem ainda, segundo suas próprias palavras, foi atirado para a atmosfera dos colégios jesuítas. Primeiramente, em Caetité, no Instituto São Luiz Gonzaga e, posteriormente, em 1914, em Salvador, no Colégio Antônio Vieira. Cogitou ainda entrar para a Companhia de Jesus, mas seu pai fez com que cursasse Direito, no Rio de Janeiro, pois havia intenção de lançá-lo a uma carreira na Política (BVAT, 2020).

Segundo Moreira (2007, p.10), Anísio Teixeira, ao assumir uma função educacional, foi pioneiro na questão da profissionalização, pois no início do Século XX no Brasil os critérios para a escolha daqueles que ocupavam cargos nos órgãos de Estado diziam respeito às relações pessoais e políticas. Ao fazer uma pós-graduação, ampliou os conhecimentos na área em que atuava, passando a integrar uma rede de intelectuais que tinha como projeto a transformação da política em uma prática qualificada pela competência técnica.

Em texto publicado no ano de 2001, Clarice Nunes trata, entre outras questões, da biografia do educador, com o título do artigo "Anísio Teixeira: a poesia da ação" (NUNES, 2001). A abordagem da autora dá o tom da escrita e valoriza ainda mais a vida e obra do educador, sob um ponto de vista peculiar e instigante: as rupturas.

A autora deslinda as rupturas vividas por Anísio Teixeira tracejando momentos nos quais "[...] ele se viu entre as opções de render-se ao mundo ou afirmar-se em sua diferença". Essas rupturas foram "[...] momentos de indecisão e dúvida, os quais revelam um educador mais precário e perdido, menos crente e muito menos preciso, também mais apaixonado pela Educação do que a literatura pedagógica nos fez acreditar" (NUNES, 2001, p. 6).

Segundo a autora, Anísio Teixeira teve três momentos de ruptura. No primeiro deles, provavelmente após sua primeira viagem aos Estados Unidos da América, em 1927, "[...] *Anísio Teixeira fez a travessia do seu primeiro deserto: o deserto da fé*" (NUNES, 2001, p. 6) (grifo da autora).

Acrescenta que as marcas dessa ruptura se evidenciaram em sua vida e nas novas ideias que horrorizaram alguns dos seus amigos mais íntimos, que passaram a vê-lo como um baiano americanizado (NUNES, 2001, p.7).

Em relação à segunda ruptura, ocorrida no momento em que se instala o Estado Novo (1937-1945) no Brasil, Nunes (2001, p.10) afirma que “[...] Anísio atravessou o deserto da solidão, pois a opressão política calou sua voz e a de seus colaboradores [...]”, com o conseqüente “trabalho” de apagamento de sua obra pública.

E, finalmente, uma terceira ruptura, novamente após a instalação de um regime de exceção quando, no dia 9 (nove) de abril de 1964, Anísio Teixeira, Reitor da Universidade de Brasília (UnB), foi surpreendido por tropas do Exército que tomaram de assalto o *campus*, sendo demitido de sua função (NUNES, 2001, p.11). E finaliza: “*Anísio Teixeira atravessou o seu terceiro deserto: o do ceticismo*” (NUNES, 2001, p.12) (grifo da autora).

Essas rupturas nos levam a inferir, em especial quando Nunes (2001) aponta para todas as “manobras”, na tentativa de apagamento da(s) obra/ideias de Anísio Teixeira, que esse processo de invisibilização do autor/educador foi bem sucedido, haja visto suas ideias serem pouco difundidas/discutidas hoje em dia.

Também por isso consideramos a relevância do trabalho empreendido na disciplina optativa em tela, em face de nossa obrigação, como educadores(as), de colocar em relevo ideias de autor/educador tão relevante para a história da educação brasileira.

O livro e a proposta de trabalho

A proposta que se vem realizando, com esse livro, em sala de aula, é por se acreditar que os/as Pedagogos(as) necessitam compreender a importância desse autor/educador e da Filosofia da Educação para a formação de professores(as) e, principalmente, para sua atuação profissional.

Nossa abordagem chama a atenção para aspectos filosóficos da Educação brasileira, discutidos pelo referido autor, de modo que os/as Pedagogos(as) possam construir suas próprias inferências acerca das relações que existem entre a Filosofia da Educação e seu trabalho em sala de aula, uma vez que normalmente parecem “coisas” tão distantes.

Em “Nota do autor”, o próprio Anísio Teixeira apresenta o tema central do livro:

Procurei, neste pequeno livro, publicado pela primeira vez em 1934, expor em forma simples, quase coloquial, os **fundamentos da teoria da educação baseada na experiência**, que dirige todo o movimento de reconstrução educacional de nosso tempo (TEIXEIRA, 2007, p. 25) (grifo nosso).

Esses fundamentos da teoria educacional com base na experiência possibilitaram um profundo processo de transformação na Educação brasileira (ainda em curso), deslocando a centralidade do ato pedagógico do/a Professor/a para o/a estudante. Isso implicou numa mudança significativa nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem.

No primeiro capítulo, intitulado “Reacionários e Renovadores”, o autor analisa as críticas que vinha sofrendo o movimento da Escola Nova, no início da década de 1930, através de duas categorias: o reacionário e o renovador.

Tal análise ressalta que o reacionário alega a perda de valores sociais quando das transformações ocorridas na sociedade por meio do trabalho da escola. Esse mesmo “reacionário” acusa a escola de ser a causadora dessas alterações sociais e, em especial a Escola Nova, pois com sua teoria educacional propõe a centralidade pedagógica na criança e isso, segundo o posicionamento do “reacionário”, teria transformado a escola pública num espaço de satisfação de “caprichos” e “vontades” dos(as) estudantes.

Em defesa da Escola Nova, Teixeira (2007, p. 29) define a “teoria da educação nova” como uma tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que predominavam. Demonstra que a ideia de uma escola “permissiva” seria uma falsa concepção da Escola Nova, a “pseudo-escola nova”, ressaltando que a renovação educacional estava trazendo, para o campo escolar, os mais atuais avanços científicos (daquele momento) em relação ao processo de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA, 2007).

Esse mesmo autor destaca ainda o processo de “auto-educação”, afirmando que a escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava a complexidade do ato educativo, “formando” crianças hábeis no jogo da dissimulação, pois procuravam cumprir a tarefa obrigatória com o mínimo de responsabilidade voluntária, somente com o intuito de evitar as penalizações e/ou ganhar os prêmios (TEIXEIRA, 2007, p. 30).

Finaliza o referido capítulo afirmando que tanto o “reacionário” quanto o “renovador” (que existe dentro de cada um de nós) tem o mesmo objetivo, que é a melhoria educacional, no entanto veem faces antagônicas do movimento (TEIXEIRA, 2007).

Essas ideias de Anísio Teixeira, no processo de discussão e compreensão do texto nas aulas da disciplina, chamam a atenção dos(as) estudantes para o fato de que ainda hoje atuamos, na condição de docentes, da forma criticada pelo autor: marcando tarefas obrigatórias para os/as estudantes e nos esquecendo que o principal processo de Educação é a autoeducação, ou seja, ninguém educa e/ou ensina uma pessoa que não esteja realmente interessada em aprender.

Nesse sentido, é possível questionar: como estamos lidando com as crianças, nas escolas de hoje, de modo a fazer diferente da Escola Tradicional, para além de tarefas obrigatórias? Pois segundo Teixeira (2007) essa escola não tinha plenas condições de educar, mas sim de ensinar as crianças a dissimular a aquisição/construção do conhecimento.

Esses são alguns dos questionamentos realizados ao longo da discussão na disciplina, de forma a colocar os/as futuros(as) Pedagogos(as) em processo de reflexão, pois os/as mesmos(as) necessitarão lidar com essas questões em suas práticas profissionais.

No segundo capítulo, intitulado “A transformação da escola”, o autor afirma a relevância do abandono da expressão “Escola Nova”, para o que considerava uma nomenclatura mais apropriada: a escola progressiva. Analisa os “Fundamentos sociais da transformação escolar”, demonstrando a importância da renovação da escola como um todo, em função das novas características da sociedade da época.

Teixeira (2007, p. 40) enfatiza a necessidade de formação de pessoas para um mundo desconhecido, e não apenas para as certezas do

passado, capazes de resolver por si os seus problemas, haja visto o acelerado processo de mudanças, em todos os níveis, a que a sociedade brasileira havia entrado naquela década de 1930.

Nesse sentido, não se poderia ensinar como antes, pois até as próprias concepções pedagógicas haviam se transformado. Ampliando o argumento, ele cita o fato de que a nova função social da escola era educar, e não apenas instruir (TEIXEIRA, 2007).

Finaliza esse capítulo com a análise dos “Fundamentos psicológicos da transformação escolar”, reafirmando a necessidade de adaptação aos novos tempos, construindo um processo educacional democrático, pois a educação seria uma permanente reconstrução da vida, cujas finalidades se confundem com as finalidades da própria vida (TEIXEIRA, 2007). Em todo o livro destacamos a atualidade⁵⁰ do pensamento educacional de Anísio Teixeira e as provocações filosóficas que o texto nos traz na condição de educadores(as).

No terceiro capítulo, “Diretrizes da educação e elementos de sua técnica”, o educador retoma a afirmação da centralidade pedagógica na/da criança, enquanto diretriz educacional, partindo da premissa da criança autônoma e livre para a reconstrução educacional. Apresenta o conceito de Educação nova, por oposição ao da “escola tradicional”, afirmando que educação é vida, em seu sentido mais autêntico. Assim, em sua perspectiva não é possível educar com os processos mecânicos da escola tradicional, pois é preciso a participação da criança, seu desejo e sua atenção, para que a educação ocorra (TEIXEIRA, 2007, p. 63).

No tópico “Reconstrução dos programas escolares”, Teixeira (2007) analisa a necessidade dessa reconstrução em função do que apresentara anteriormente, pois acredita que a transformação nos programas escolares deve ter o seguinte horizonte: transformar a escola no local onde a criança cresça em inteligência.

⁵⁰ Quando se refere à atualidade do pensamento educacional de Anísio Teixeira não estamos nos referindo à frase “ele era um homem à frente de seu tempo”. Não acreditamos em “homem à frente de seu tempo”, mas sim numa inteligência incomparável de Anísio Teixeira, aliada ao fato de que, historicamente, vivemos situações cíclicas, que se repetem. Não obstante, no Brasil, o fato de seu pensamento educacional ser atual reflete, infelizmente, em alguns pontos, o descaso com o qual nossos(as) governantes tem tratado a Educação pública desde aquela época e, por isso, ainda nos deparamos hoje com situações educacionais que não estão superadas, mas que já poderiam estar. Para citar um único exemplo, com base na discussão do autor, basta observar nossos processos de ensino/aprendizagem em pleno século XXI.

Ao definir o programa escolar, apresenta o papel do professor nesse contexto educacional. Segundo o autor, a aula tem como ponto de partida a unidade constitutiva dessa proposta de programa educacional: a atividade aceita pelo aluno e devidamente planejada. Essa forma de construir o ensino tem o potencial de levar os/as estudantes à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas da vida. Diante disso, o papel do professor está em prover os meios necessários para que os alunos resolvam esses problemas com o melhor método e os melhores conhecimentos (TEIXEIRA, 2007, p.70).

Finaliza esse terceiro capítulo com a análise da “Organização psicológica das matérias escolares”, afirmando a necessidade de que os programas escolares sejam organizados em uma série de experiências reais e socializadas, e não como uma simples distribuição de matérias escolares.

Segundo Teixeira (2007, p.74), é necessário superar a organização “lógica” que representa o último estágio de aperfeiçoamento dos conhecimentos, partindo da experiência da criança, desenvolvendo cronologicamente os diferentes passos da aquisição do conhecimento científico. Em essência, essa organização psicológica representa a disposição da matéria/lição na ordem em que se realiza a experiência na/da criança, e advoga a organização da escola em forma de projetos, de modo a que as atividades tenham maior semelhança com a vida prática das pessoas.

Não somente por uma visão pragmática da Educação, e de sua relação com a sociedade, mas quando da análise desse capítulo chamamos a atenção dos(as) estudantes para o fato de que essas concepções podem ser analisadas com base em seus próprios pontos de vista, enquanto professores(as) em processo de formação.

É muito comum se observar, no CFP, em especial nas disciplinas optativas, uma atitude de desconforto e de descontentamento dos(as) estudantes universitários(as), pois houve um planejamento prévio daquela disciplina e os/as mesmos(as), não tendo participado, tornam nosso trabalho docente, na condição de formadores, difícil de “[...] despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os

alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos (TEIXEIRA, 2007, p. 70).

Dessa forma, conclui-se que atuamos na formação de professores(as) segundo esses postulados de Anísio Teixeira: numa organização lógica das matérias e dos conhecimentos, sendo que a prática da docência, que seria, no dizer de Teixeira (2007), o todo, somente ocorre em situações “fragmentárias” nos Estágios, momento no qual a maioria dos(as) estudantes de Pedagogia não consegue compreender as formas de se relacionar teoria e prática no fazer docente, valendo-se desses conhecimentos em sua ação como educadores(as).

No quarto capítulo, intitulado “A educação e a sociedade”, Anísio Teixeira (2007, p. 87) inicia a discussão sob o seguinte prisma: “A educação e a sociedade, vistas como dois processos fundamentais da vida humana”. Afirma que não existe uma sociedade, mas sim um processo de sociedade, assim como não existe uma educação, mas um processo de educação.

Define Educação, em seu sentido mais amplo, como “[...] o esforço da natureza para se governar [...] é o nome que recebe a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 90). O autor, nesse livro, afirma que a inteligência “[...] é a qualidade que assumem certas ações e reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história ou processo, percebendo os seus termos e relações, tornando-se capazes de reproduzi-los em novas combinações, para novos ou idênticos resultados” (TEIXEIRA, 2007, p. 90-91). Finaliza afirmando que as “[...] experiências dos animais, que eram apenas tidas e sentidas [...]”, podem ser, a partir desses processos, “[...] conhecidas [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 90-91).

Afirma ainda que a Educação, como permanente esforço de redireção da própria natureza, em sua aventura de ordem, utilidade e beleza, reconstrói a si mesma e, conseqüentemente, a sociedade na qual está inserida (TEIXEIRA, 2007, p. 92).

Na seqüência, analisa “A educação, como fenômeno individual e social” (TEIXEIRA, 2007, p. 92), quando aponta para a necessidade de que as pessoas tenham liberdade para as escolhas daquilo a que querem aprender, pois esse processo de aprendizado, de melhoria e de transfor-

mação, sendo realizados de forma individual, comportam benefícios para o espaço social como um todo (a sociedade).

Segundo Teixeira (2007), o pensamento humano se processa pelos instrumentos de linguagem, hábitos, costumes e instituições, todos eminentemente sociais". Por isso, advoga a liberdade de pensamento para a conservação das instituições, e não a criação de novas, e/ou de hábitos e pensamentos individualistas, pois o homem pensa em sociedade, para a sociedade, com instrumentos e objetos sociais, não sendo possível à inteligência fugir a esse caráter social.

Finaliza esse capítulo discutindo "A sociedade, a educação e a escola" (TEIXEIRA, 2007, p. 98), sobre o que demanda, diante da acentuada transformação dessa instituição educacional, que não se entregue "[...] ao acidente e ao acaso o que podemos prever e planejar [...]", pois a "[...] escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social" (TEIXEIRA, 2007, p. 101).

Nessa discussão, em perspectiva de aperfeiçoamento, Teixeira (2007) define "progresso", e sua relação com a educação proposta no livro, de maneira a compreender que o mesmo "[...] não consiste apenas nas mudanças materiais que sofre a vida [...]" em sociedade, "[...] mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender [...]" o espaço social. Acrescenta ainda que esse "[...] progresso é possível por meio da educação [...] desde que nos utilizemos da escola como uma instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança, da qual fará permanente progresso» (TEIXEIRA, 2007, p.102).

Segundo o autor, há necessidade de se construir uma escola para todos, com condições de igualdade, haja visto o processo de ampliação das vagas e das oportunidades para pessoas que não estavam nesse espaço escolar: "A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por *todas* as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos, que outrora a frequentava" (TEIXEIRA, 2007, p. 104) (grifo do autor).

Na análise desse capítulo, ressalta-se aos/às estudantes, para além daquela atualidade do pensamento de Anísio Teixeira, já apontada, a ne-

cessidade de reflexão sobre suas importantes ideias educacionais, haja visto o fato de que muito se beneficiaria a Escola de hoje, assim como os/as professores(as) em formação, das tentativas de implementação dessa Filosofia de Educação.

Em primeiro lugar, as Escolas de hoje se beneficiariam de uma Educação enquanto um permanente processo, um vir a ser, com relação direta do conceito dinâmico de Educação e de inteligência apresentado. Quanto a este último conceito, chamamos a atenção para o fato de que considerar a inteligência como a capacidade que certas ações e reações tem de se “conhecer”. Essa concepção do que seja a inteligência, em nosso modo de a conceber, aponta para um relevante conceito de Educação como processo de se descobrir enquanto ser aprendente, pela capacidade que “teríamos” de aprender a aprender.

Nesse sentido, o autor considera a Educação um permanente processo de reconstrução das experiências, com caráter eminente-mente social, pois nossas experiências que ocorrem, em sua maioria, em nossas individualidades, são também sociais.

Assim, Teixeira (2007) aponta para a relevância de uma Escola para todos, que precisa ser instrumento de aperfeiçoamento social, uma instituição inteligentemente planejada, de modo a ser capaz de preparar o homem para uma existência em permanente mudança.

No quinto capítulo, intitulado “A conduta humana”, Teixeira (2007) trata de questões relativas ao conceito de moral⁵¹, avaliando que formas incorretas de estabelecimento da problemática, assim como equívocos em sua compreensão, geraram um estado de coisas desfavoráveis ao progresso humano na sociedade, pois interferiam nas formas as quais as pessoas compreendiam as necessidades da conduta humana.

A título de síntese, Teixeira (2007) descreve o panorama moral do mundo (naquele momento) “[...] servido por uma moral convencional que se resume em aparências e preconceitos” (TEIXEIRA, 2007, p.113). Distingue a composição social em três grupos principais, todos sofrendo,

⁵¹ O conceito de moral apresentado por Teixeira (2007), assim como a subsequente discussão, é um tanto quanto complexo e, por questões de delimitação de nosso espaço de discussão, neste trabalho, não seria possível um aprofundamento de forma a deixar bastante evidente todas as ideias apresentadas pelo autor.

segundo ele, “[...] do mesmo erro de considerar a moral como um domínio estranho à natureza, e governado por princípios [...] inadaptáveis às nossas condições de vida” (TEIXEIRA, 2007, p.113).

Assim, Teixeira (2007) nos revela que os parâmetros da conduta humana, lastreados em concepções equivocadas da moral, e nos equívocos de compreensão que decorriam daí, apontavam para uma natureza humana má e corrompida, e que a sociedade necessitava ajustá-la. Isso produziu, por parte dessa “moral tradicional”, as premissas de considerar a natureza humana impura e bárbara, suas atividades sem valor em si mesmas, mas como meios de atingir o bem, superior e estranho a essas atividades. Por fim, critica o fato de que as regras de conduta humana sejam concebidas como estranhas à experiência racional ou positiva (TEIXEIRA, 2007, p.114).

Diante dessa análise, somos levados a refletir sobre suas implicações no processo de educação escolar, tendo em vista os objetivos primordiais da construção teórica do autor. Em função do “erro” apontado por Teixeira (2007, p.113), de considerar “[...] a moral como um domínio estranho à natureza, e governado por princípios, em essência, inadaptáveis às nossas condições de vida [...]” estar-se-ia levando a sociedade a praticar uma Educação como processo de correção dos desajustamentos sociais, em detrimento do que poderia ser, enquanto processo progressivo e transformador da sociedade, pela formação de pessoas capazes de promover o progresso e a ciência.

Em face dessa impossibilidade de avanço, de uma educação escolar socialmente referenciada, Teixeira (2007) busca elucidar as contingências do processo de aprendizado, em que a realização de atividades, pelas pessoas, encontra obstáculos que geram “[...] desequilíbrio moral ou orgânico” (TEIXEIRA, 2007, p.122). Em sua necessidade de “[...] reconstruir a atividade interrompida [...]”, o ser humano recorda, imagina, dramatiza, delibera. Esse curso de ação, segundo o autor, é o que gera o aprendizado, pela reorganização das experiências (TEIXEIRA, 2007, p.122).

Assim, ao definir uma forma possível de compreender (e descrever) um dos processos pelo qual as pessoas aprendem, o autor nos leva a refletir sobre o significado do próprio aprendizado e o que isso tem nos

levado a realizar, em detrimento de atividades que não tem real significado para nossas vidas.

Em outro ponto do texto, o próprio autor aborda essa questão, agora enfocando o trabalho da escola, afirmando que até o momento em que chega à escola, a vida da criança é feliz, pois a partir daí ocorre a “[...] obrigação pela obrigação, a atividade sem nenhum valor em si mesma [...]”, em nome “[...] de um suposto bem futuro a atingir” (TEIXEIRA, 2007, p.125-126).

Assim, ressaltamos aos/às estudantes a relevância de se refletir sobre e de podermos debater todos os aspectos abordados pelo autor, inclusive acerca da forma como nossa sociedade, apesar de amplos parâmetros evolutivos em diversos aspectos, ainda está baseada em aparências e preconceitos, e como essas questões impactam diretamente em nosso trabalho como docentes.

A proposta de reflexão aborda também, a partir da ótica do autor, questões relativas à natureza humana em sua busca pela felicidade e as possibilidades de realização pessoal com o próprio trabalho docente, de forma que essa satisfação possa, inclusive, permear os processos de aprendizado de nossos(as) estudantes, comprovando que a busca pela felicidade é possível em todos os ambientes de nossa sociedade, também nos ambientes escolares.

Destacamos a necessidade de se problematizar a atividade humana como fim em si mesma, e não apenas um meio de atingir um ajustamento social e um “bem” futuro, muitas vezes inalcançável e, por isso mesmo, frustrante. Propomos a reflexão da possibilidade de aplicação desses mesmos princípios ao nosso trabalho de magistério.

Com relação à discussão que Teixeira (2007) empreende acerca da conduta humana, destaca-se a importância da reflexão sobre as regras dessa conduta, compreendendo-se que nossa sociedade as colocam como originárias de princípios preconcebidos, o que torna a Educação um mero processo de ajustamento social.

A atividade humana é, no dizer de Teixeira (2007), o real processo de aprendizado e que, sem essa característica, as atividades da Escola passam a não ter sentido, sem significado presente, em função de um

“bem” futuro a atingir, fazendo com que as crianças, pela sua imaturidade e incapacidade ainda de vislumbrar esse “bem” futuro, praticamente percam o interesse pelos estudos.

No sexto capítulo, intitulado “Filosofia e educação”, Teixeira (2007, p.131) apresenta a “Origem da filosofia (segundo John Dewey)”, afirmando que, historicamente, a Filosofia não representou uma atividade desinteressada do espírito humano para a pesquisa da verdade, pois tratou-se de um esforço da inteligência para justificar, com fundamentos racionais, costumes, crenças e instituições tradicionais da espécie humana, pois segundo o autor o ser humano não é essa espécie “friamente” especulativa, mas somente se torna racional com muita disciplina (TEIXEIRA, 2007).

Obviamente, por não sermos Filósofo de formação, destacamos, em sala de aula, essas e outras passagens do texto, aos/às estudantes, incentivando, motivando e proporcionando espaços para o amplo debate, com a ressalva de que se tratam de posicionamentos de Anísio Teixeira, com base em argumentações de John Dewey, provavelmente contidas no livro *Reconstruction in Philosophy*, publicado por este último autor em 1920.

É provável que haja farta discussão, no campo da Filosofia, acerca desses posicionamentos, pois as afirmações referidas se consubstanciaram em uma forma de se compreender o ponto de partida de Teixeira (2007) expondo seu conceito de Filosofia da Educação. E o autor demonstra, no livro, seu conhecimento acerca dos limites dessas afirmações, quando ressaltou para essa a importância do ponto de vista de John Dewey apesar das críticas existentes à época ao trabalho desse autor norte-americano (TEIXEIRA, 2007).

Não obstante, reitera sua concepção acerca do que seria a Filosofia, em tempos remotos, afirmando que a mesma não teria objeto próprio, consubstanciando-se, assim, mais em um método do que uma matéria, pois seu objeto, em realidade, seria o conflito entre as verdades diferentes da humanidade (TEIXEIRA, 2007).

Conclui sua argumentação acerca do que seja a Filosofia afirmando que a mesma é a indagação da atitude que devemos tomar diante das incertezas e conflitos da vida e, exatamente, porque há dúvidas, incertezas e perplexidades que temos necessidade de uma Filosofia. Acrescenta,

porém, que é a Filosofia um “ente” histórico, ou historicamente construída, pois conforme as experiências de cada sociedade assim serão suas “filosofias” (TEIXEIRA, 2007).

Portanto, se a Filosofia tem essa relação direta com os programas de ação, de conduta e com as interpretações da vida, assim como de suas perplexidades, define, com base em John Dewey, que a educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem. Nessa perspectiva, a filosofia pode ser definida como a “teoria geral da educação” (TEIXEIRA, 2007, p.143).

A partir daí o autor conclui que “Filosofia se traduz, assim, em educação [...]” e que “[...] Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea” (TEIXEIRA, 2007, p.143-144).

Considerações finais

Concluimos, com Teixeira (2007), que a Filosofia da Educação, construída na formação de professores(as), da forma como a vem materializando o CFP/UFRB, necessita ser um constructo teórico que permite aos/às egressos(as) desta instituição exercer o magistério com as seguintes diretrizes, em forma de indagações: quais são as principais dificuldades da vida social contemporânea?; como despertar e formar nas crianças, adolescentes e jovens os “melhores” hábitos mentais e morais para enfrentar essas dificuldades?; como formar as disposições essenciais das pessoas (emocionais e intelectuais) para com a natureza e as demais pessoas?; entre outros questionamentos.

Diante disso, problematizamos, em sala de aula, que nossos(as) Pedagogos(as), em processo de formação, possam exercer seus magistérios igualmente com um “perpétuo” questionamento de suas atitudes e dos valores educacionais a serem construídos na Escola. Portanto, pensar nas possibilidades de ensinar Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, às crianças deixando transparecer os “porquês” daqueles ensinamentos, de forma que possamos compreender melhor o mundo a nossa volta.

Outra atitude docente relevante, à qual nos impulsiona os ensinamentos de Teixeira (2007), é o fato de que a constante mudança social, cada vez mais acelerada, não nos permite reproduzir indefinidamente nossos próprios processos de ensino e de aprendizagem. Precisamos, portanto, da atitude questionadora do Filósofo, de modo a nos tornarmos docentes ativos no processo de produção, e não de reprodução, de conhecimentos pedagógicos.

A aula de Filosofia da Educação com a qual Anísio Teixeira nos presenteia é repleta de indagações, muito mais do que respostas. No entanto, esses questionamentos nos levam a construir nossas próprias respostas, para uma prática educacional socialmente referenciada, em especial em nosso território de atuação, que é o Recôncavo da Bahia, com sua pluralidade em todos os sentidos.

Referências

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>. Acesso em: 02/06/2020.

MOREIRA, Carlos Otávio F. Apresentação. *In*: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. s/v, nº 16 - Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **O ensino no Estado da Bahia**. 1924 a 1928. Edição fac-símile. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Educação socioemocional de professores(as): as emoções na educação

*Sabrina Torres Gomes
Fernanda Conceição de Jesus
Lusimara Gonçalves Miranda da Silva Jesus*

Introdução

A ideia de desenvolver um projeto de educação socio-emocional voltado para professores e professoras surgiu a partir do reconhecimento de que as emoções são parte essencial das relações humanas e que, por seu caráter relacional intenso, as práticas docentes podem se beneficiar das aprendizagens advindas do manejo de recursos emocionais nos mais diversos aspectos. Ademais, encontramos nesse universo um campo de interseção ainda pouco explorado entre psicologia e educação, numa perspectiva humanizada de atuação que extrapola as aprendizagens acadêmicas, ampliando a ligação entre ambas pela via do encontro e da co-construção do conhecimento, tendo como ponto de partida os próprios sujeitos.

Inúmeras são as correntes teóricas da psicologia dentre as quais as mais comuns no campo educacional referem-se à relação entre desenvolvimento e aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar, constituindo ainda hoje as bases da formação de professores. Essa constatação reforça a complementaridade histórica entre psicologia e educação, formada por uma relação sólida e necessária às práticas docentes. Contudo, a visão racionalista de homem que constituiu também as práticas pedagógicas da idade moderna, cuja ênfase encontrava-se prioritariamente na verdade científica e na formação da inteligência (PEREIRA; LIMA, 2017) foi se mostrando limitada.

Aos poucos, as concepções tradicionais de educação vêm abrindo espaço às perspectivas mais humanistas, que reposicionam os sujeitos como ativos e construtivos nos seus próprios processos de aprendizagem,

a partir das quais destacaremos o lugar das habilidades socioemocionais. Essas últimas integram-se às demais competências humanas, as de ordem física/ fisiológica e cognitiva, contribuindo para uma visão de homem (e mulher) integral, cujos domínios desenvolvimentais são tratados como interdependentes. Sendo assim, compreendemos que nossos pensamentos, comportamentos e emoções encontram-se conectados de tal forma que alterações em uma dessas esferas repercutem em mudanças nas demais.

Educação emocional pode ser definida como o processo de autoconhecimento que ocorre a partir de aprendizagens sobre como regular as emoções e os processos fisiológicos associados, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, procurando integrá-las ao componente cognitivo (CAMINHA; CAMINHA, 2017). O fator emocional deve ser compreendido como permanente, tendo início no seio familiar e possuindo papel relevante por toda a vida dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um componente humano que extrapola o ambiente escolar, cuja diferenciação está na sua íntima relação com os processos cognitivos. Sua relevância encontra-se, também, na compreensão de que a inteligência deve ser considerada de maneira ampla e não limitada, reavendo, de maneira reflexiva e dialógica, as concepções que destacam as emoções como componente essencial da aprendizagem e das competências humanas (WEDDERHOFF, 2001). Nesse sentido, deve ser trabalhada não somente em relação aos estudantes, mas também junto a professores e professoras cujas práticas sabidamente interferem nos resultados alcançados por seus alunos (BRANCO, 2004).

O surgimento do projeto, que será apresentado neste capítulo, tem como fundamento os princípios da educação socioemocional, que juntos somam-se à constatação do crescente adoecimento docente, fruto do exercício de suas atividades laborais, amplamente discutidas pela literatura (GOMES; BRITO, 2006; FREITAS; CRUZ, 2008), como também são evidenciadas pela nossa experiência junto à formação de professores e às rotinas de atividades escolares de professoras da Educação Básica, no município de Amargosa - Bahia.

Compreendendo que não há educação sem relação e que tal processo se encontra mediado pelas emoções, o objetivo do projeto de ex-

tensão denominado Educação Socioemocional de Professores(as) é trabalhar nos professores e nas professoras em formação suas habilidades socioemocionais, proporcionando o desenvolvimento do autoconhecimento, gerenciamento do autocontrole e preparo para o desenvolvimento de competências socioemocionais dentro e fora do contexto escolar.

As atividades desenvolvidas pelas ações do projeto tiveram início em 2018 junto com o calendário letivo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e têm sido realizadas no Centro de Formação de Professores (CFP) e seus anexos. O grupo de extensão é formado pela professora do componente Psicologia e Educação, coordenadora do projeto e por duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP, com a inserção recente de mais uma estudante do mesmo curso. Por se tratar de uma ação de extensão, outros participantes também integram as atividades, como será mais bem descrito ao longo desse texto. Em um dos ciclos que serão apresentados, trataremos a realização de atividades que ocorreram em uma das escolas do município, desenvolvidas junto a professoras da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme serão apresentados a seguir.

O primeiro ciclo

O primeiro ciclo corresponde às atividades realizadas pelo referido projeto entre os semestres de 2018.1 e 2018.2. Foi a partir desse ciclo que o excesso de cobranças somam-se a essa lista uma extensa sobrecarga laboral. Nesse sentido, é fácil compreender porque essa categoria tem adoecido crescentemente e se afastado de suas atividades, apresentando sintomas frequentemente relacionados à saúde (ou adoecimento) mental (GOMES; BRITO, 2006).

Por esse motivo, escolhemos iniciar os estudos sobre as emoções e como elas atuam em nossas relações cotidianas, procurando, posteriormente, identificar as relações entre esse processo psico-lógico básico, nossos comportamentos e nossa saúde psíquica. É importante compreendermos o quanto nossas ações e nossa saúde são influenciadas pelas interpretações que fazemos do mundo e, portanto, pela forma como pen-

samos esse mundo. Isso, por sua vez, interfere na maneira como lidamos com ele e tem origem nas sensações que são causadas em nós as quais denominamos emoções (RODRIGUES, 2015).

O estresse, por exemplo, um dos grandes vilões das atividades laborais docentes, e do seu conseqüente adoecimento, é um dos resultados da sobrecarga emocional (LOPES, 2015). Daí a relevância em perceber, tal como ocorreu durante as nossas discussões enquanto grupo de extensão, o quanto sabemos pouco sobre o que são emoções e o quanto deixamos de ser educados para lidar com elas, principalmente aquelas que não são bem-vistas socialmente como é o caso da raiva e do medo, por exemplo, o que reforça o papel da psicoeducação emocional em nossas vidas.

Após essas leituras e discussões iniciais, fizemos as escolhas dos temas a serem trabalhados nas oficinas psicoeducativas, formato escolhido para a realização das atividades junto aos(as) estudantes do CFP (eixo 2 do projeto). A ordem de apresentação dos temas foi planejada pensando na continuidade das oficinas que aconteceriam quinzenalmente, conforme sequência a seguir: Conhecendo a si mesmo e ao outro; Educação emocional positiva; Desenvolvendo a empatia; Trabalhando a Assertividade; e Promovendo o autoconhecimento. Cada uma das cinco oficinas foi organizada em quatro tempos, na seguinte ordem: *Mindfulness* (atenção plena); conhecimentos prévios sobre o tema do dia, seguido de apresentação e discussão sobre o tema; atividade prática em equipe e compartilhamento com todo o grupo, por fim, uma avaliação da experiência e da aprendizagem.

Enquanto realizávamos as atividades supracitadas de planejamento e preparação, abrimos inscrições para que os(as) estudantes interessados(as) pudessem aderir ao projeto. Com o encerramento do prazo, demos início às oficinas com um grupo de aproximadamente 14 pessoas, todas elas mulheres, sendo 12 estudantes do curso de Pedagogia da UFRB e 2 egressas do curso de pedagogia da mesma Universidade, grupo que se manteve estável durante toda a realização do primeiro ciclo. O trabalho de leitura e discussão de textos no eixo 1 se manteve ao longo de todo o período, sendo intercalado com avaliações sobre as atividades e o nosso desempenho nas oficinas.

A cada encontro nos reuníamos em semicírculo, de modo que todas as participantes pudessem se olhar. Entendemos que, quando se trata de um trabalho emocional, mesmo havendo cunho terapêutico, é essencial uma vinculação afetiva e verdadeira. Para o bom funcionamento do grupo e as pessoas se sentissem à vontade para participar de forma ativa, buscávamos dar exemplos ou iniciar as discussões mostrando que alguns elementos constituintes da nossa formação pessoal pertencem às experiências da maioria de nós. Essa estratégia se mostrou útil, inclusive para a vinculação entre as participantes, aumentando a atuação e até mesmo a exposição de cada integrante. Com isso, conseguimos criar um espaço de abertura para o processo de educação socioemocional que desejávamos naquele momento.

Os temas fizeram sentido para as participantes, que conseguiram fazer conexões com suas próprias experiências ao mesmo tempo em que refletiam sobre a necessidade de mudar alguns padrões de pensamento e comportamento. Também se mostrou relevante para o grupo o reconhecimento da dificuldade comum em nomear e expressar adequadamente as nossas emoções, tratando-se de um grande facilitador das nossas relações cotidianas. As participantes relataram aprendizagem significativa com a experiência e pediram a continuidade do projeto, sugerindo novas temáticas e o aprofundamento de outras que trabalhamos nesse primeiro ciclo do projeto.

A dinâmica proposta na formação oportunizou também a realização de exercícios cotidianos espontâneos, sugeridos pela coordenadora do projeto, nos períodos entre os encontros. Como os temas trabalhados tinham conexões entre si, por tratarem de aspectos humanos complementares, algumas participantes retomavam as discussões de oficinas anteriores trazendo exemplos de situações onde procuraram perceber com mais atenção suas emoções, seus pensamentos e suas ações diante de acontecimentos cotidianos.

Da nossa parte, foi gratificante acompanhar a mudança de percepção sobre o papel das emoções no dia a dia das participantes e, principalmente, do potencial que é saber das possibilidades de aprender a lidar com elas. A realização desse primeiro ciclo nos mostrou, a partir das

experiências vivenciadas e suas avaliações, que a educação socioemocional possui ampla relevância no contexto acadêmico, especialmente na formação de professores(as). A avaliação final feita por todas as envolvidas, incluindo o nosso grupo de extensão, indicou novas possibilidades de abordar a temática e contribuiu para alterações no projeto, conforme apresentado a seguir.

O segundo ciclo

O segundo ciclo corresponde às atividades realizadas entre os semestres de 2019.1 e 2019.2. As experiências vivenciadas durante o primeiro ciclo e a compreensão de que poderíamos alcançar mais estudantes com a realização do projeto nos levou a fazer algumas alterações do formato das atividades. Desse modo, procuramos ressignificar as concepções que destacam o professor prioritariamente como aquele que conhece, criando espaços de vinculação com a formação de um profissional antes tudo humano e afetivo. A partir dessa perspectiva torna-se mais fácil apropriar-se da noção de homem integral, pois os aspectos cognitivos ou racionais e aqueles afetivos ou emocionais são reconhecidos como inseparáveis (SILVA; SILVA, 2009).

A rotina de atividades do grupo de extensão se manteve idêntica à do primeiro ciclo, com a inclusão de novos materiais de leitura e aprofundamento das discussões, percebidos como necessidades do grupo. No entanto, para seguirmos a proposta de ampliar o acesso dos estudantes ao conhecimento sobre educação socioemocional na formação de professores(as), decidimos alterar o local de realização das atividades. No ciclo anterior, elas ocorreram na Casa do Duca, um anexo do CFP/UFRB, enquanto que no segundo ciclo elas passaram a ocorrer nas salas do pavilhão de aulas do próprio CFP. Entendemos as dificuldades da maioria dos discentes para se deslocar de um local a outro e que a circulação estudantil nas dependências do CFP é maior, facilitando o acesso para aqueles que se interessassem em participar das ações do projeto.

Além dos(as) discentes do CFP, em diálogo com uma escola municipal com a qual já mantínhamos uma parceria de pesquisa, decidimos

implementar as ações do projeto junto às professoras da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme interesse e disponibilidade. Durante a apresentação do projeto realizada na escola, as docentes presentes consideraram a proposta interessante e importante de ser abordada no contexto escolar. Algumas delas aproveitaram o espaço para relatar com brevidade algumas situações que vinham acontecendo com colegas da própria instituição, tais como: afastamento por problemas de saúde, aumento dos índices de depressão e estresse, em virtude de questões emocionais no exercício da profissão. Esses relatos, ainda que breves, ratificam o que a literatura sobre adoecimento docente tem destacado (GOMES; BRITO, 2006), fortalecendo de maneira contextualizada a necessidade de incluir práticas de educação emocional também no cotidiano escolar.

Considerando as características do segundo ciclo aqui destacadas, organizamos as atividades de forma que uma vez ao mês pudéssemos realizar as oficinas no CFP com os discentes e com a mesma frequência fizéssemos as oficinas na escola com as professoras. Nos intervalos entre as oficinas, realizávamos, internamente, leituras e discussões de texto, assim como fazíamos avaliações das atividades e planejávamos as próximas etapas. Tal como no primeiro ciclo, os temas propostos, cada um correspondente a uma oficina, seguiram uma ordem de aprendizagem gradual conforme a seguinte sequência: Conhecendo-se para educar; Aprendendo a lidar com as emoções; Educação emocional positiva; Desenvolvendo a empatia; Trabalhando a assertividade e; Motivação para a vida e o trabalho.

Pode-se afirmar que a educação socioemocional é um recurso valioso de autoconhecimento que promove melhoria nas nossas relações com nós mesmos, com o outro e com o mundo (CAMINHA, 2014). O processo de educar-se emocionalmente perpassa pela compreensão de que é possível, e porque não dizer necessário, desenvolvermos nossas habilidades sociais dentre as quais se encontram a empatia e a assertividade. A primeira corresponde à capacidade que temos de compreender a necessidade de outrem, respeitando seu ponto de vista e mostrando-nos solidários à situação. A segunda refere-se à capacidade de nos posicio-

narmos diante das diversas situações cotidianas de maneira respeitosa com o outro e conosco, evitando agir de maneira passiva ou agressiva (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Por sua vez, o autoconhecimento, que é a profundidade com a qual nos debruçamos sobre nós e sobre a nossa existência, pode ser considerado o ponto de partida para a identificação de nossas emoções nas diversas situações e das reações que elas causam em nós, contribuindo para a antecipação e planejamento de comportamentos mais adequados ou adaptativos (TORRES, 2016).

Partindo do conhecimento sobre os temas aqui apresentados, demos início às atividades do segundo ciclo do projeto junto a estudantes e professoras, em momentos diferentes e específicos, tal como planejado. Com os/as estudantes, as atividades ocorreram no turno vespertino, pois os demais períodos correspondem ao funcionamento regular dos cursos, nos quais acontecem as aulas. A cada semana tivemos um público específico que, portanto, não se manteve constante como ocorreu no ciclo anterior. A partir dessa constatação, discutimos duas hipóteses para a rotatividade na participação dos(as) estudantes. A primeira foi a seguinte: os discentes que tinham o período da tarde disponível fizeram suas escolhas de participação a partir do interesse pelo tema a ser trabalhado naquele mês. A segunda se refere ao alcance da divulgação sobre local (sala de aula) e dia nos quais a atividade aconteceria, já que não era possível prever qual espaço (e quando – dia da semana) estaria disponível no mês seguinte.

Consideramos que, além dessas duas possibilidades, o fato da frequência dos encontros ter sido mensal e não quinzenal como no ciclo anterior, pode ter contribuído para essa rotatividade. Desse modo, não foi possível manter a mesma dinâmica adotada anteriormente, pois a cada encontro era preciso propor atividades que tivessem início e fim ali mesmo naquele espaço. Por exemplo, não era possível retomar uma reflexão sobre o tema anterior ou questionar se conseguiram praticar novos comportamentos a partir do que foi discutido. Por esse motivo, iniciávamos cada encontro perguntando sobre o que os(as) participantes sabiam sobre o tema a ser trabalhado para que pudéssemos identificar o nível de aprofundamento das discussões.

Percebemos também que o fato de os(as) participantes formarem sempre novos grupos pareceu deixá-los(las) menos confortáveis para o debate e realização das atividades propostas, revelando dificuldade de entrosamento entre eles(elas). Entendemos que a educação emocional exige um mergulho em si mesmo repercutindo em certa exposição daquilo que é sentido ou pensado por nós, sendo algo mais difícil de fazer nos espaços onde não sentimos determinado nível de confiança. Ao percebermos essa limitação em relação ao segundo ciclo do projeto decidimos modificar a forma de realizar a psicoeducação emocional com os discentes. Sendo assim, passamos a apresentar os temas com mais profundidade na explicação, propondo tempos de reflexões internas para a compreensão, trazendo questionamentos e exemplos os quais consideramos mais comuns sobre cada tema com os quais acreditamos que a maioria das pessoas se identificaria, na intenção de criar vínculos mais empáticos de aproximação entre nós.

Ao final de cada encontro, fizemos um levantamento sobre como tinha sido a experiência em relação ao tema trabalhado, incluindo uma breve avaliação verbal sobre sua relevância para a formação de professores(as) e a ocorrência de novas aprendizagens sobre o assunto. Em sua maioria, os(as) discentes participantes consideraram relevantes os temas trabalhados tanto quando sua vinculação com a formação docente. Alguns demonstraram equívocos na compreensão sobre certos conceitos e comportamentos relacionados principalmente à empatia e à assertividade, destacando o interesse em aprofundar sobre alguns aspectos do que foi tratado, a fim de extrapolar as concepções compartilhadas pelo senso comum.

Durante o mesmo período, mas em semanas diferentes, realizávamos também as atividades na escola. Considerando as particularidades da rotina da escolar, as quais são diferentes daquelas que encontramos no CFP, assim como sabíamos que o grupo de professoras participantes se manteria constante, decidimos seguir o formato original das oficinas, tal como fizemos no primeiro ciclo. Definimos em consenso com as professoras participantes que as oficinas aconteceriam em tempo reduzido, pois suas rotinas diárias eram exaustivas, o que, devido ao cansaço e à sensação de desgaste, poderia comprometer a proposta do projeto.

Após a realização da primeira oficina, na qual trabalhamos questões emocionais relacionadas ao adoecimento docente, os encontros ficaram mais difíceis de ser agendados. Apesar de terem avaliado a realização das oficinas na escola como bastante necessária e positiva, devido ao acúmulo de tarefas como reuniões e planejamentos semanais, além das atividades cotidianas, as professoras solicitaram que os horários pudessem ser negociados para quando elas tivessem menos demandas. Esse aspecto evidencia as questões já discutidas anteriormente sobre o adoecimento docente, reforçando a relevância das práticas voltadas para o fortalecimento da saúde mental no contexto escolar.

Apesar das dificuldades mencionadas e, de acordo com as solicitações das professoras, conseguimos realizar a segunda oficina na qual tratamos sobre como lidar com as emoções. As atividades foram produtivas e os aspectos tratados nessa segunda oficina foram compreendidos pelas professoras como de extrema importância para o fortalecimento de suas personalidades e para o reconhecimento de que, antes de assumirem o papel de professoras, é necessário que se percebam como pessoas que possuem vontade, têm desejos e carregam também suas marcas emocionais e demandas pessoais. Destacamos complementarmente à oficina sobre autoconhecimento, a íntima relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, reforçando a importância de nos percebermos de maneira integral e não fragmentada, pois uma percepção de sujeito que desarticula essas relações contribui para o adoecimento mental.

Considerando os fatores já relatados sobre as demandas de trabalho docente na escola parceira e, somando-se a isso, as nossas rotinas de estudo e trabalho que incluíam o turno da noite, além dos calendários acadêmicos desencontrados entre universidade e educação básica, não conseguimos dar continuidade ao projeto na escola. Apesar disso, consideramos que as oficinas realizadas ultrapassaram nossas expectativas, assim como as expectativas das professoras que notadamente ansiavam por novos encontros. Devido às condições reais de trabalho dessas professoras e ao interesse demonstrado na manutenção do projeto, decidimos, junto à coordenação da escola, propor um plano anual de atuação para os próximos ciclos do projeto a serem iniciados em 2020, que venha

a ser incluído nas rotinas escolares docentes, a fim de integramos as ações da escola e evitarmos sua interrupção nesse espaço.

Considerações finais

A realização das atividades do projeto em ambos os ciclos nos fez perceber o quanto as pessoas desejam conhecer melhor seus processos psicoemocionais, especialmente os profissionais da educação. Apesar das oficinas não terem acontecido conforme o esperado, principalmente no segundo ciclo, os resultados da realização do projeto até aqui reforçam a relevância cada vez mais crescente do desenvolvimento de atividades voltadas para a psicoeducação emocional de professores/as.

Seguimos confiando que conhecer nossas emoções é o ponto de partida para que possamos aprender a lidar conosco e, conseqüentemente, estabelecermos relações mais saudáveis e produtivas socialmente. É também um ponto-chave para o autoconhecimento, uma vez que as emoções incidem sobre o funcionamento do nosso corpo, interferem nos nossos pensamentos e acionam nossos comportamentos, contribuindo para a formação de quem somos, como pensamos e como agimos no mundo. Desse modo, confiamos que um trabalho de educação emocional será cada vez mais importante num mundo onde o individualismo e a competitividade caminham a galopes, atropelando nossa essência mais plena, igualmente em um contexto educacional com múltiplos desafios enfrentados pelos docentes.

Referências

BRANCO, A. V. **Competência emocional**: um estudo com professores. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 21. Coimbra: Quarteto, 2004.

CAMINHA, R. M. **Educar crianças**: as bases de uma educação socioemocional – um guia para pais, educadores e terapeutas. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. As bases da educação socioemocional. In: CAMINHA, R.M.; CAMINHA, M. G.; DUTRA, C. A (org.) **A prática cognitiva na infância e adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. XXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Hotel Windsor Barra, 2009.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

LOPES, R. F. F. **Conhecendo-se para educar** – orientação cognitivo-comportamental para pais. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

PEREIRA, M. C.; LIMA, P. G. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo pedagógico. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2017.

RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva**: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SILVA, A. C. R.; SILVA, G. A. (2009). A educação emocional e o preparo do profissional docente. *In: Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 9-11, set. 2009.

TORRES, C. O autoconhecimento como método específico na busca de nosso centro. **Apresentação oral** – NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE AUTOCONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL – NEAC, Instituto Superior de Educação – ISEO, 2016.

WEDDERHOFF, E. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2001.

Professoras/trabalhadoras: a resistência na formação de mulheres docentes

Ingrid Wink

Introdução

“Minha filha, desiste disso que não é para você”. E ela, com os olhos cheios de lágrimas diz para a mãe: “É meu sonho me formar e eu vou me formar”. E sai na chuva para apresentar um trabalho em nossa aula. (Estudante 1 - 2020). Esta escrita trata de parte de uma pesquisa acadêmica em andamento na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa – Centro de Formação de Professores (CFP), na qual analisamos alguns elementos constituintes da realidade social local – e dos arredores dos municípios do Vale do Jiquiriçá (centro sul baiano) onde vivem diversos estudantes da instituição. O ponto axial da investigação é o processo das mulheres trabalhadoras em formação docente, suas práticas, limites e possibilidades em espaços constituídos por uma situação socioeconômica de baixa renda⁵².

A necessidade de aprofundar esta pesquisa se fortalece exatamente através dos elementos sociológicos que vão sendo observados ao longo da docência no campus, em que as mais diversas situações acometem o ensino, a vida das alunas, o trabalho docente e toda uma estrutura acadêmica que vêm resistindo aos desmontes federais atuais, em especial numa Universidade relativamente nova e parte integrante do Projeto de Expansão das Universidades Federais, no qual a UFRB foi criada e sancionada pela lei 11.151 de 2005⁵³ no Governo Lula.

⁵² Conforme Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

⁵³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11151.htm. Acesso: em 10 de julho de 2020.

A estrutura multicampi é resultado do processo de democratização e acesso de populações com baixa renda⁵⁴, no intuito de desenvolver regiões diversificadas do Brasil que outrora não teriam condições de acessar o Ensino Superior. O CFP da UFRB trata-se de um campus exclusivamente de formação de professores/as que, levando em conta a desvalorização com que os cursos de licenciatura vêm sofrendo como um todo no Brasil, as mais diversas contradições instalam-se. Embora não tenhamos ainda os dados quantificados do percentual dentre os 1.871⁵⁵ estudantes do campus que são mulheres, temos ao menos pequenas amostragens na vida prática dentro das salas de aula, que, em geral, o número de mulheres é visualmente muito superior ao número dos demais gêneros. O campus do Centro de Formação de Professores da UFRB pulsa enquanto um campus muito feminino, negro e com fortes nuances de um *arco-íris* que transpira diversidades e liberdades.

Esta pesquisa em andamento, de caráter qualitativo, conta com a participação voluntária de dez alunas dos cursos de Pedagogia e Letras, sendo que suas identidades estão preservadas ao longo de toda escrita deste capítulo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que contribuíram na frutificação de nossas análises e na discussão aqui empreendida.

Uma classe que se percebe

Recentemente, temos observado no Brasil um discurso conservador de políticos numa espécie de “guerra ideológica” contra as Ciências Humanas, especialmente no âmbito da Sociologia e da Filosofia. Mais fortemente a “Sociologia no Nordeste”, como cita a Revista Fórum em 08 de abril de 2019⁵⁶, ao mencionar entrevista onde o então ministro da Educação Abraham Weintraub defendeu que as universidades no Nordeste deixem de aplicar disciplinas como Sociologia e Filosofia para focar no ensino de

⁵⁴ Conforme Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017. No relatório, que por sinal é um trabalho riquíssimo de mapeamento social, econômico, histórico, físico, territorial, demográfico, etc., total regional, temos também elencados os altos índices de pessoas (em geral mulheres) que sobrevivem com o Bolsa Família na região.

⁵⁵ Conforme Relatório de Gestão Setorial do Exercício de 2019 do Centro de Formação de Professores.

⁵⁶ Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/ministro-da-educacao-acha-que-universidades-do-nordeste-nao-deveriam-ensinar-sociologia/>. Acesso em: 05/06/2020.

agronomia. Na mesma época, o Presidente da República, conforme o sítio G1, de 24 de abril de 2019⁵⁷, declarou que estuda descentralizar investimento em faculdades de Filosofia e Sociologia (Ciências Humanas).

Se há uma razão pela qual as disciplinas de Ciências Humanas para a classe trabalhadora andam assombrando o pensamento conservador nacional, especificamente no nordeste brasileiro pós-eleição 2018 (local onde o presidente não obteve maioria de votos), esta razão pode se dar pelo motivo de que subestimam a consciência de classe de um povo. Leciono Sociologia da Educação; Antropologia e Educação; e Trabalho e Educação para quase todos os cursos de graduação em licenciatura do campus: Matemática, Física, Química, Educação Física, Pedagogia e Letras. Não há distinção manifesta entre curso algum se o tema for consciência de classe. Trata-se de uma unidade na diversidade por experiência vivida. Aumenta consideravelmente – e ainda iremos analisar as razões – os discursos de pessoas que sabem onde estão localizados como sujeitos de fala, em que condição social estão e para onde querem ir. E estes sujeitos não são classe média, tampouco ricos. São parte dessa população de baixa renda mencionada, cuja experiência carrega consigo “teoria viva”.

As pessoas que pegam um transporte precário e instável de outras cidades para chegar até a Universidade; as pessoas que atravessam a pé a cidade que não possui sistema de transporte público convencional; mulheres que levam seus filhos para a Universidade por não terem com quem deixar; alunos de comunidades indígenas; quilombolas; “donas de casa” afastadas da vida escolar por anos; estudantes que vão para a aula sem ter o que comer em casa; estudantes que fazem lanches para vender pelo campus; ou ainda os estudantes que dividem casas com um alto número de outros estudantes, sabem, independentemente a que área pertençam, da luta que enfrentam diariamente para formarem-se professores. O depoimento a seguir elucidado:

O histórico de pessoas da minha família na universidade vem sendo escrito de uma forma muito diferente. O máximo que alguém da minha família chegou foi ao ensino médio. Eu e minha irmã estamos estudando, minha irmã formou recentemente em História e está fazendo mes-

⁵⁷ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>. Acesso em: 05/06/2020.

trado. Eu comecei o curso de Pedagogia. E hoje, minha prima, que é irmã adotiva, vai começar a cursar Medicina Veterinária. Essa é uma história recente e a gente já começa a perceber como que ter uma pessoa na universidade muda de certa forma o paradigma de toda a família, como muda a visão da família toda de como enxergar a educação, onde eu posso ir, onde eu posso chegar. 'Alguém conseguiu e eu também posso'. Já se percebe isso, uma criança onde eu estudei falar que quer estudar, onde minha irmã estudou, então essa é uma história que vem sendo construída agora e que eu acredito que a geração dos meus primos vai seguir o caminho porque agora a maioria enxerga o caminho e tem o desejo de fazer algo. A gente antes repetia somente o que nossas mães faziam, não se tinham perspectivas de futuro, de algo diferente. Agora a gente começa a ter isso (Estudante -2, 2020).

A realidade vai pouco a pouco tomando novas formas quando um povo que antes não se via dentro do espaço universitário passa não apenas a se ver, mas também a ver mais dos seus. A dinâmica da movimentação pela busca da qualificação pessoal, profissional e a esperança de outras condições econômicas vai tomando novas formas na medida em que são materializados estes acessos, sendo este o grande intuito da interiorização do Ensino Superior.

Sempre lembro de uma coisa que uma professora do ensino fundamental me falou uma vez, porque eu sempre tive muita inquietação, muitas perguntas de como eu poderia ajudar minha comunidade, ela disse que a melhor forma de eu ajudar seria investindo em mim mesma, me qualificando para que eu pudesse de fato trabalhar e trazer alguma mudança. Eu trago isso comigo, investindo em mim mesma, buscando desenvolver um trabalho de qualidade humanizado, compartilhando saberes e conhecimentos (Estudante - 2, 2020)

A fala da estudante nos contempla ao que dizia Gramsci (2006) na preocupação incessante de seus escritos acerca da formação da classe trabalhadora, do acesso democrático ao conhecimento científico sistematizado, da reflexão das suas práticas e politecnias diante do concreto sensível em que os trabalhadores estão inseridos. A cultura como meio de libertação através da educação e a organização política dos espoliados da vida, nas palavras de Paulo Freire (1980). A desigualdade percebida no processo de consciência de classe de um sujeito é o trampolim

necessário para o processo de transformação de cada vez mais pessoas e grupos. Nesse processo, a classe apenas se percebe de olhos abertos, ao contrário do que se tenta propagandear de que as Universidades incutem ideologias distorcidas nas mentes do alunado. Essa diferenciação é importantíssima de ser feita, pois, não é preciso inventar a roda ou ludibriar com teorias, a consciência de classe existe e emerge onde houver a reflexão da desigualdade social em suas próprias vidas. Afinal, ninguém dá consciência a ninguém, ela acontece pelo processo do próprio sujeito diante da materialidade da vida inegável ao qual está submetido.

A Universidade centraliza na região um polo de trocas, experiências e produção de conhecimento, especialmente quando o ponto de partida é sua própria realidade e a construção do pensamento crítico, de novas epistemologias que de fato contemplem a esta realidade.

Contudo, na cidade-sede do CFP, Amargosa, com aproximadamente 40 mil⁵⁸ habitantes, em diversos momentos sentimos que coexistem duas cidades numa só: a que não participa diretamente da vida acadêmica e das práticas e discussões do ambiente educativo, mas sente seus reflexos na economia local; e a produção de conhecimento e saberes que são levados para o seio da Universidade e reverberam em práticas também para fora dela. Da mesma forma, encontramos discursos e narrativas de pessoas que se esperançam nesse espaço educativo, mas, contraditoriamente, trazem relatos de familiares ou vizinhos que reclamam da existência de um campus Universitário dentro da cidade – duvidando das coisas que ali acontecem. Ainda assim, a esperança dos discentes na educação resiste e ecoa:

A minha esperança na educação é que a gente consiga mudar o mundo, e que as pessoas aprendam, tenham amor pelo próximo, que adquiram conhecimento para lutar pelos seus direitos, saber dizer não, questionar, porque através da educação a gente vai poder construir um mundo melhor. E a matar a miséria, a ignorância, que nossos governantes tenham a visão do poder maior, mas com amor, doar, dar o melhor pra gente, dar uma educação de primeira, dar uma saúde de primeira. Através da educação a gente briga, a gente reivindica, a gente sabe nossos direitos, onde nós podemos cobrar

⁵⁸ Conforme Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

e questionar sem tiro, sabe? A nossa arma é o conhecimento, a educação é um legado que a gente pode buscar que é pra ser pra todos. Que ela entre dentro de nossos lares de todas as formas e nos faça enriquecer. E o maior legado da vida do ser humano hoje é o conhecimento. Tanta coisa pode ser mudada. A gente não precisa ter guerra, morte, tráfico, nada disso pra ser feliz. E se você busca dentro da educação, quando as pessoas começam a se perder, é porque desiste, perde o prazer de estudar por causa das drogas. Leva a morrer. A educação é vida. Sabe? Muito triste ver que uma criança desistiu de estudar porque se envolveu com droga, com tráfico e daqui a pouco 'tá' roubando. É a maior riqueza quando a gente vê um jovem com condição financeira precária, mal tem o que comer e a gente vê que 'tá' ali, se esforçando e buscando (Estudante 1 – 2020).

A educação aparece nesse meio de tantas ausências, tendo em vista a lógica da exploração do trabalho do humano pelo humano e seus resultados econômicos fruto das más distribuições de riquezas. Assim, a qualificação educativa que propõe este sistema restringe-se a permitir que o sujeito, que vende sua força de trabalho seja formal ou informal, seja cada vez mais qualificado apenas para tal trabalho, sem que reflita sobre sua prática e condição. Plano este, reforçado pelo sucateamento das Universidades públicas e pela constante marginalização dos cursos de licenciatura. Formar cidadãos docentes talvez não seja, numa sociedade tomada pela hospedagem do opressor dentro do discurso do oprimido, de tanta valia assim. Por isso, a formação de cidadãos críticos e sujeitos reflexivos evoca certo desconforto às forças formadoras de opinião conservadora.

Para manutenção do capital e das desigualdades sociais, é preciso um trabalhador que não reflita sobre sua exploração, sobre a expropriação de seu trabalho, e, em outros casos, sobre sua condição de desemprego. Desta relação que separa e aliena o trabalho da formação educativa do ser ontológico, surgem, cada vez mais, teorias administrativas e econômicas como, por exemplo, a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2009). Nesta perspectiva, a formação humana é servil ao capital, tanto o sujeito é visto como um banco depositário de técnicas e habilidades para tornar-se um empregado polivalente, e assim destacar-se perante os demais, quanto o sujeito torna-se responsável e merecedor do vínculo empregatício por

“investir” em seu capital humano e pessoal. Estas teorias que têm alcance nos mais longínquos cantos do país, é agarrada com força quando incutida através de instrumentos específicos, a crença de que quem não desenvolve seu estudo “formal”, é porque não se esforçou o suficiente.

O capital detém como propriedade privada os meios e instrumentos de produção sob a égide da ética burguesa, restando, para a classe trabalhadora, restringir-se à venda de sua força de trabalho. Dentro da classe ainda, Marx (2008, p. 451) nos aponta a existência de “material humano” na produção, ou seja, “a exploração de trabalho de mulheres e crianças”.

Dissociada da significação do campo do trabalho, mas acima de tudo focada para o trabalho capitalista, a educação formal pensada pelos intelectuais do capital, entre outras tarefas, assume papel de instrumento e meio de dominação de classe. Isso, sobretudo, se pensarmos a escola dualista em que Libâneo (2012, p. 20) critica como sendo “a escola que sobrou para os pobres”.

Porém, não somente isso, a educação formal, sem partir para uma mera análise crítico-reprodutivista, pelas contradições que a atravessam, também deixa brechas para a sua própria transformação, como Saviani (1986) salienta ao insistir sobre a necessidade de resgatarmos os saberes historicamente sistematizados e nos apropriarmos do que é de direito também da classe trabalhadora. Tanto a educação formal fornecida e controlada pelo Estado abre portas para a meritocracia, a competitividade, o individualismo e o pensamento conservador, como também pode servir de instrumento de resistência e transformação, com demandas sociais, apropriação de práticas e saberes e diversas lutas. Trata-se de um campo em disputa e contradição, que reflete a materialidade da vida e do trabalho no mundo capitalista. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente com a metáfora da Curvatura da Vara presente em Escola e Democracia (SAVIANI, 1986), mostra-nos que uma educação de classe não abandona o conteúdo originariamente produzido pela burguesia. Contudo, como podemos perceber nos diversos projetos, pesquisas e atividades, esta Universidade se expande para cada vez mais novos saberes, conhecimentos ancestrais antigamente secundarizados, margi-

nalizados ou invisibilizados, novas formas de compreender o mundo, novas epistemologias outrora não registradas na História, novos olhares e, por fim, a possibilidade de novas reflexões acerca das diversas práticas. O depoimento, a seguir, também perfaz uma reflexão neste sentido:

A educação, os direitos básicos da sociedade infelizmente não é materializado de forma igualitária e justa no nosso país. Somente através da educação é possível uma sociedade mais justa com menores índices de desigualdade e com sujeitos que se reconheçam como sujeitos ativos de uma sociedade com direitos e deveres (Estudante 2 - 2020).

A Universidade passa a conseguir olhar a sociedade regional como espelho, libertando-se em parte do colonialismo arraigado nos sistemas de ensino, abrindo portas para que os filhos da classe trabalhadora, nas suas diversidades, possam enfim viabilizar seus registros na história do conhecimento, partindo também para o espaço acadêmico outrora inacessível.

O envolvimento dos alunos formandos nas graduações em licenciatura nas localidades que abrangem suas moradias está, inevitavelmente, mexendo com os pensamentos locais e os espaços por onde estes passam e deixam suas contribuições críticas e suas práticas sociais diversas.

Resistência e formação docente

Se eu tenho dificuldade? Muita. Primeiro porque eu sou mulher. Segundo porque eu tenho filho. Terceiro porque eu sou mãe solteira. Eu tenho muita dificuldade porque é uma sobrecarga que nós mulheres temos. A gente tem que dar conta de tudo. Quando eu estava casada, primeiro eu tinha que deixar tudo pronto, casa limpa, comida feita pra poder estudar, pra poder não estar ouvindo piadinha de macho. E também porque já ouvi muito: 'se você quer estudar, por que você teve filho? Então você aguente seu fardo.' Isso tudo de dar conta, de conciliar casa, limpar casa antes de ir pra faculdade, fazer janta, cuidar do meu filho, fazer minhas coisas e tentar estudar. Tudo pelo fato de eu ser mulher. O homem chega, acha tudo pronto, vai, trabalha, estuda e pronto; se está cansado, vai descansar. Filho quem limpa, dá banho e dá de comer é a mãe porque o pai já trabalha e chega cansado. A mãe estuda, trabalha em casa, trabalha fora, mas a obrigação é dela (Estudante – 21 anos). (Estudante 3 – 2020)

Para falarmos de mulheres estudantes da classe trabalhadora precisamos situar a categoria *trabalho* em que se alicerça a fundamentação desta pesquisa. A relação entre trabalho/mulheres da classe trabalhadora é o ponto-chave para pensarmos uma epistemologia feminista que necessitamos construir coletivamente, que defina a divisão *sexual* do trabalho não mais como simples variante da divisão *social* do trabalho. Não mais somente como produção/reprodução ou meramente como elemento-base descritivo da divisão nas comunidades na antiguidade, mas de caráter fundamental para o desenvolvimento da produção/reprodução, desde a infraestrutura (as bases econômicas) até a organização da superestrutura (as bases das instituições sociais e suas ideologias), nos modos de produção (MARX, 2008). Sendo a divisão sexual do trabalho relegada à apenas *um tipo* de divisão social, ou à divisão descrita nos primórdios de nossa história, queremos, neste momento, considerar, a partir do referencial teórico apresentado, a epistemologia feminista que defende que esta divisão é indispensável para se pensar a sociedade de classes e, a sua superação, no sentido das perspectivas de emancipação humana. Sem ter nítida essa questão, não chegaremos à finalidade básica que precisa sustentar a luta e conquista da emancipação humana, ou seja, incluindo todos independentemente dos gêneros.

Esta ideia supõe que a dominação, na divisão sexual do trabalho, antecede o modo de produção capitalista e pode também ser posterior a ele. Logo, a forma como situamos a categoria *trabalho* vem sendo modificada com a inserção das mulheres na teorização acerca da vida cotidiana concreta. São destas novas epistemologias que as ciências carecem, porque antes, na História, a ação e pensamentos humanos que nos chegavam formalmente sistematizados no Ocidente tinham base europeia, masculina, branca, heterossexual, de meia idade e “empregado” (assalariado, trabalhador).

Embora a região onde situamos esta pesquisa não abranja (ou tenha muito pouco) o trabalho na sua forma industrializada, temos a divisão sexual do trabalho apresentada de diversas outras formas. Seja no campo, seja no comércio, seja o trabalho informal, seja produção de alimentos para venda, seja o trabalho doméstico ou dos “cuidados” (ca-

rework). Quando mencionamos mulheres da classe trabalhadora estamos falando destas pessoas que garantem, para além da produção, a reprodução da vida. E o que é a reprodução da vida? É a garantia de todo trabalho socialmente necessário para vivermos: desde cuidar das crianças para garantir sua existência com saúde, até os idosos, passando também pela garantia de uma moradia limpa, de matrícula e atenção às demandas oriundas da escola, de comida pronta na mesa e roupas limpas, entre outros elementos. Este trabalho, na classe, não é feito por terceiras pessoas, senão a própria mulher. Sujeito foco no nosso estudo, pois esta mesma mulher é a discente que luta pela sua formação docente e alicerça, na sua luta cotidiana, o desejo de trabalhar para além do espaço privado, inserindo-se também no espaço público. Por ser um subcapítulo extremamente cheio de nuances, esta escrita ficará limitada à síntese necessária para este documento, mas é importante frisar que discorreremos com mais especificidade na pesquisa em si.

Essa conceituação expressa no *ser mulher da classe trabalhadora* significa dizer que a divisão sexual do trabalho sustenta o modo de produção capitalista e, por isso, é tão importante mantê-la. Desse modo, divide a classe trabalhadora em homens e mulheres e, em base a uma cultura de sobreposição patriarcal do homem sobre a mulher, os separa e contrapõe, fragilizando as relações dentro da classe.

O que levou a entrar na universidade foi o sonho de adquirir conhecimento mesmo sendo de uma família pobre, de uma pessoa que não tem condição financeira e minha maior riqueza é o conhecimento. Sempre tive o sonho de fazer faculdade, ser doutora, de ensinar alguém. Os outros irmãos fizeram até a quarta série. Minha mãe é analfabeta porque meu pai nunca deixou ela estudar. Meu pai achava que a gente ia aprender era a fazer carta para dar para macho. Até hoje eu tenho dificuldade na gramática, tenho dificuldade muito grande. Meu sonho é me formar, concluir, as pessoas pensam que eu já 'tô' velha pra estudar. Meu marido já quase se separou de mim, disse que eu 'tava' querendo era me 'aparecer' (Estudante 2 - 2020).

Se pensarmos na esfera produtiva da classe trabalhadora registrada nos livros históricos, precisamos pensar na divisão sexual do trabalho nesta esfera. E se passarmos à esfera reprodutiva, lá estará a divisão se-

xual do trabalho novamente. Isso significa que se pensarmos quais as condições materiais para a sustentação e a produção/reprodução da própria classe, lá estará o trabalho das mulheres, garantindo a existência dos homens e das mulheres. Em outras palavras, a classe trabalhadora garante sua existência através da venda da sua força de trabalho – assalariada – aliada à existência do trabalho não-remunerado da mulher, o *trabalho doméstico* – considerando este trabalho doméstico como um dispêndio de energias, com o cuidado de crianças e idosos, além das tarefas domésticas gerais (HIRATA, 2010). Sob esse escopo interpretativo, “definimos trabalho doméstico como um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 257).

Eu que venho de uma família pobre, majori-tariamente formada de mulheres, que criaram seus filhos através de trabalho doméstico, sempre tive que resistir muito na vida e a gente percebe isso ao longo de todo nosso processo formativo, desde o ensino fundamental até o médio. A palavra resistência estava sempre ali. E agora na graduação também, mas se apresentou de uma forma diferente, pois o ensino médio de qualidade me possibilitou um olhar com novas perspectivas (a estudante cursou o Ensino Médio no Instituto Federal Baiano) (Estudante – 26 anos). (Estudante 2 – 2020).

A consideração do *trabalho doméstico* como trabalho, e, efetivamente trabalho não-remunerado, quando desempenhado pelas mães, no cuidado com a família, com os filhos, e a casa. Historicamente, o *trabalho doméstico* atingiu a classe trabalhadora também nas vanguardas revolucionárias. Embora houvesse homens que concordassem que essa condição imposta à mulher fosse exaustiva e degradante, a solidariedade dos homens não se compara ao tanto necessário de luta das mulheres para que se propusesse alguma transformação efetivamente contundente. Se partirmos das biografias dos grandes revolucionários, veremos que muitos tiveram ideias à frente de seu tempo, mas, que, de fato suas tarefas políticas os impulsionavam a deixar seus filhos com suas esposas, quase como um processo natural e até como tarefa da própria revolução, definida nas reuniões dos comandos. Se transpusermos para a realidade

de atual e pensarmos a situação dos nossos sujeitos de pesquisa, veremos que existem elementos ainda mais fortes nesta relação: as mães que criam seus filhos sozinhas ou com a ajuda de outras mulheres da família.

Frente a essa realidade, a inserção da problematização sobre o trabalho doméstico e de cuidados passou a trazer novas preocupações para a organização da classe trabalhadora e também para a sociologia do trabalho. Isso porque a sociologia do trabalho foi historicamente estudada por homens, enquanto a consideração do trabalho doméstico como forma de trabalho não pago foi aparecendo e recebendo modificações ao longo do tempo. Kergoat (2009) conceitua e distingue duas formas de análises sociológicas: "modo de produção doméstico e trabalho doméstico".

A conceituação marxista – relações de produção, classes sociais definidas pelo antagonismo entre capital e trabalho, modo de produção – era preponderante na época, pois nos situávamos num ambiente de esquerda, e sabemos que a maioria das feministas fazia parte da esquerda. Mas, pouco a pouco, as pesquisas se desligaram dessa referência obrigatória para analisar o trabalho doméstico como atividade com o mesmo peso do trabalho profissional. Isso permitiu considerar simultaneamente a atividade realizada nas esferas doméstica e profissional, e pudemos raciocinar em termos de uma divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009, p. 69).

Decorrente dessa constatação da divisão sexual do trabalho, não mais apenas como as análises sobre o trabalho formal, trabalho assalariado, trabalho "flexível", trabalhos temporários, os "bicos", ou qualquer forma de trabalho que possamos pensar, o trabalho doméstico diferencia-se dos demais devido aos mitos indissociáveis do necessário conceito de família, que sustenta o modo de produção vigente em cada época.

O modo de produção familiar regido pelo patriarcado organiza as relações sexuais, a educação das crianças, os serviços domésticos e a produção de certos bens, como pequenas produções mercantis. Rompendo com a oposição frequentemente asseverada entre produção mercantil e não mercantil, a exclusão do trabalho doméstico das mulheres do domínio econômico não decorre da natureza de sua produção. Com efeito, quando os mesmos bens são produzidos fora da família, o trabalho que os produz é remunerado, e inversamente, o trabalho das mulheres permanece gratuito até mesmo quando sua produção é objeto de troca no mercado (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 257).

A necessidade de refletirmos sobre estes conceitos de trabalho ao falarmos em mulheres da classe trabalhadora, aliados à luta e resistência por parte das mesmas para iniciarem, seguirem e concluírem seus estudos, perpassa justamente à lógica de que o patriarcado, através de suas relações de força e poder, organiza as instituições sociais e a ideia de família em si. Ainda que haja ausência da figura masculina em alguns núcleos familiares, culturalmente seguimos um receituário histórico, tal como expresso nas palavras da discente:

Na nossa sociedade como a gente observa que uma mulher é considerada plenamente feliz se numa determinada idade ela é casada, tem filhos e é uma boa dona de casa. Quando você vai contra essas questões, você é muito cobrada pela sociedade, muito apontada pela sociedade. 'Menina, você já tem tal idade e não tem filho ainda', 'ah eu acho que ela não gosta de homem, porque ela mora sozinha, trabalha e cuida da própria vida', são coisas que eu ouço no meu cotidiano. Não é sempre que a gente está no astral de ouvir isso, às vezes isso abala um pouco, sabe? Para mim isso às vezes dificulta. Porque que é difícil para a sociedade admitir que a gente pode ser mulher, pode ter nível superior, pode ser independente, pode andar de moto! (Estudante 4 – 2020).

O processo de resistência aparece com forte ênfase na fala das participantes, seja através da "insistência" de existir mesmo sendo mulher e carregando mais peso da sociedade nas costas, seja através da *resistência*. Como cita nossa Estudante – 21 anos, *Resistência é persistência, é não desistir*: Além disso, outra estudante reafirma esses atos na condição feminina:

Você não pode fraquejar, não pode demonstrar fraqueza. Isso de ser forte o tempo todo é doloroso, é solitário, às vezes a gente só quer viver a vida como todo mundo que sempre teve acesso a tudo. Infelizmente a gente não pode porque a gente não teve as mesmas condições de vida que outras pessoas na sociedade tiveram. É aí a gente precisa o tempo todo resistir e buscar por aquilo que é de direito nosso, mas que não é dado, não se tem a distribuição de forma igualitária na sociedade. Não está presente sempre na vida de muita gente, de muita gente pobre. (Estudante 4 – 2020).

Esta fala da Estudante – 36 anos nos remonta ao início de nossas palavras sobre uma classe que se percebe: não é necessário que as forças conservadoras combatam as Ciências Humanas, as licenciaturas e os

trabalhos práticos-reflexivos dos professores como vêm ocorrendo no Brasil. Isto porque a consciência de si no mundo a partir de sua própria prática é o princípio da verdade de um povo.

Método para além de pesquisa

Com o passar das observações no ambiente acadêmico e no ritmo que as lutas vão se apresentando, ou ainda, muitas vezes, a ausência de algumas delas, observei que ainda é uma grande dificuldade nos nossos processos de saberes, o aprofundamento de método. Método enquanto pesquisa, enquanto prática de vida, construção de novos saberes e novas práticas. E nisto não há exatidão, há sim, tentativas de maior apreensão da realidade, sabendo que ela é dinâmica e se movimenta. Por conta dos métodos, a sociologia clássica conta com diversas rupturas que dão origem à diversas novas epistemologias nas ciências humanas.

Do que trataremos no processo de pesquisa, será a tentativa de reforçar a proposta de pensar com a classe trabalhadora, partindo “da e na” classe trabalhadora, em particular, das mulheres do ambiente acadêmico as quais integram esta classe e que, além da sua exploração como tal, também vivenciam a opressão de gênero – especialmente alicerçada na divisão sexual do trabalho – e estão no centro desse campus universitário em grande número.

Agir com certo método pode ser tanto na busca pelo conhecimento quanto no cotidiano e nas relações estabelecidas rotineiramente. Acabamos por realizar, muitas vezes, o que as condições materiais e todo tipo de contingência nos colocam. Kosik (2010, p. 222) nos instiga à reflexão acerca da *práxis* configurando-a nos seguintes termos:

Sendo o modo específico de ser do homem, a *práxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns de seus aspectos ou características. A *práxis* se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade.

O método, não somente na pesquisa, mas também na vida, coloca-nos diante de formas de pensar e diante de conjuntos de conceitos históricos que nos transformam e, no mesmo movimento, se transfor-

mam, a cada dia, em novos desafios. Ou seja, “a práxis do homem⁵⁹ não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência como elaboração da realidade” (KOSIK, 2010, p. 222). E estaremos permanentemente buscando esta rigorosidade, avançando em elementos, repensando outros, enfim, exercitando o movimento da vida com vistas a um progresso inédito enquanto classe ou perante os que estiveram sistematicamente de fora do “banquete” do privilégio, como diria Milton Santos. Para Kosik (2010, p. 225), “a práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade”.

Marx (2008) insiste em que, inclusive as atividades de caráter sensível do ser humano, são um produto social da sua base determinada. “As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano” (ENGELS apud TRIVIÑOS, 1987, p. 65).

As diversas peculiaridades no campo da pesquisa científica nas Ciências Sociais, mais especificamente a pesquisa em educação, colocam-nos diante de inúmeros desafios. A compreensão, através da categoria trabalho – que fundamenta o pensamento crítico de classe, analisa o conceito do que entendo por princípio educativo. A importância de fazer esta especificação acerca da categoria *trabalho* ocorre para que seja possível compreender o ponto de partida prático-textual e as perspectivas teóricas ao longo da pesquisa – como foi citado anteriormente –, embora reconheça que os elementos culturais também são importantes e serão considerados, pois estes que expressam uma dada realidade concreta. Especialmente numa realidade onde alunas relatam que é muito “comum” coisas do tipo homens não permitirem que estas vão à médicos realizar exames preventivos por não poderem “mostrar” seu órgão genital a outra pessoa – já tendo ocorrido inclusive óbitos por conta de câncer de colo de útero.

É, portanto, a realidade apresentada cotidianamente que carece de união com a sua própria problematização, sem prescindir do conhecimento existente, os quais irão servir de base para ação-reflexão-ação.

⁵⁹ Cabe salientar aqui o contexto da palavra “homem” sendo utilizada pelo autor em outro tempo histórico com sentido de “humanidade”, ou seja, todos os sujeitos e não somente “homens”.

Considerações finais

Eu, enquanto mulher negra, aprendi o significado da palavra resistência muito cedo, na marra e muito cedo, sempre esteve muito presente na minha vida, no meu dia a dia, em todo meu processo formativo a resistência foi uma coisa que sempre esteve presente. A gente entende o que é a resistência no nosso dia a dia de forma fácil, mas dolorosa. Entender que você tem o tempo todo que estar resistindo. A gente chega a entrar em crise pensando até que ponto estamos vivendo ou somente resistindo. Todo o processo não é fácil. (Estudante 2 – 2020).

Algumas considerações preliminares vêm servindo de apoio aos passos seguintes da pesquisa, tendo em vista o ambiente acadêmico ser composto por extrema diversidade, algumas falas se repetem no que tange ao “otimismo da vontade” muito embora nos assole apenas o “pessimismo da razão” nas teorias gramscianas.

A fala da Estudante – 47 anos do curso de Pedagogia que emocionou a todos levando uma turma inteira às lágrimas merece ser narrada na íntegra. Naquele certo dia a mesma deveria apresentar uma síntese de um texto lido – o texto de Libâneo (2012): O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Angustuada, a aluna pediu desculpas caso não conseguisse apresentar “direito”. Foi quando, com dificuldade para ler – porque não tinha dinheiro para comprar óculos; reconhecendo a incompreensão de algumas partes do texto sob argumento de que não teve uma educação escolar de qualidade; admitindo estar fora da escola há mais de vinte anos; confessando que não dormiu à noite pois cuida da sua mãe idosa que naquela noite não havia a deixado dormir; cuidando ainda de filhos e netos; cozinhando para o marido; morando muito longe do campus e tendo atravessado com certa dificuldade a cidade toda a pé para chegar no horário; ofegante, lendo devagar alguns trechos das anotações feitas, a aluna decide parar tudo, pedindo novamente desculpas, decide dizer o que entendeu do texto. É quando demonstra, com sua prática, a relação feita na leitura que havia pensado não ter entendido, e, emocionada, diz que a cada trecho se enxergava ali. Já tomada por um misto de

emoções, confessa que sua mãe idosa a adverte antes de sair para a aula: “Minha filha, desiste disso que não é para você”. E ela, com os olhos cheios de lágrimas diz para a mãe: “É meu sonho me formar e eu vou me formar!”. E sai na chuva para nossa aula (referência narrada em nossa epígrafe).

Este caso foi eleito para ser registrado e essa aluna faz parte de um número imenso de outras mais que possuem histórias semelhantes e todas culminam num processo de consciência que emerge a cada instante, em cada prática, reflexão, método e, acima de tudo, direito de acesso ao conhecimento para a efetiva construção da liberdade.

É no exercício das análises de conteúdo das entrevistas destas mulheres ao longo desta pesquisa, bem como da observação da realidade concreta no cotidiano acadêmico e na vida destas mulheres que re(existem) – ou seja, resistem, é que vemos se forjarem novas educadoras e docentes comprometidas com uma efetiva transformação dos lugares por onde nossa Universidade consegue alcançar. A realidade jamais será a mesma. O lugar se movimenta num fluxo dialético intenso do local para o global e vice-versa. Os processos de resistência e libertação pela educação não retrocedem, ao contrário, avançam e se afirmam na vida e formação docente de mulheres da classe trabalhadora.

Referências

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478009000100014>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

FOUGEYROLLAS-SHWEBEL, D. Movimentos feministas. In: HIRATA, H. [et. al] (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HIRATA, H. Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos em debate. In: FARIA, N.; MORENO, R. (orgs). **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2010.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In HIRATA, H. et al. (Orgs). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: UNESP, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KONDER, L. **O que é dialética?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Presidência da República do. **Lei de criação da UFRB – Lei 11.151. de 29 de julho 2005**. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11151.htm. Acesso em: 10 de julho de 2020.

LIBÂNIO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. V. 38. São Paulo, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Mediando a aprendizagem de educandos autistas

*Lelizânia Martins de Souza
Irenilson de Jesus Barbosa*

Introdução

Refletir sobre a importância do papel do professor de apoio como mediador no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁶⁰ se apresenta como uma necessidade contemporânea, haja vista o fenômeno da inclusão. À vista disso, diversos textos oriundos de trabalhos de pesquisa têm abordado esse tema.⁶¹ Considerando que as redes regulares de ensino atendem a públicos com perfis distintos, é preciso pensar sobre a educação desses alunos, principalmente no que tange às práticas pedagógicas e à formação docente, pois os profissionais da educação – especialmente o regente titular da classe e o professor de apoio – cumprem um papel primordial na inserção e inclusão desses sujeitos no ambiente escolar, ou seja, na construção de escolas inclusivas.

Acredita-se que o trabalho de ambos os profissionais mencionados corrobora para que os alunos possam se desenvolver gradativamente, tanto no que se refere à formação curricular quanto no desenvolvimento pessoal em perspectiva biopsicossocial. Nesse enfoque, o papel do professor de apoio se reconhece não apenas como um cuidador ou assistente, mas como um mediador da aprendizagem. Sua atuação possibilita a participação do aluno sob sua responsabilidade nas aulas e na

⁶⁰ Doravante, neste trabalho, usar-se-á a sigla TEA sempre que se fizer referência ao Transtorno do Espectro Autista, bem como a expressão “autista” e “autismo” para designar os educandos caracterizados pelo TEA e o próprio transtorno, respectivamente. Excetuam-se os casos em que a expressão aparece no contexto de citações, respeitando-se os sentidos atribuídos pelo(a) autor(a) citado(a).

⁶¹ Este capítulo baseia-se em Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), intitulado O PROFESSOR DE APOIO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA, apresentado por Lelizânia Martins de Souza sob orientação do Prof. Dr. Irenilson de Jesus Barbosa, no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2019.

vida escolar em geral, contribuindo para o desenvolvimento das suas funções cognitivas e de sua inserção proveitosa nos processos de ensino-aprendizagem, tendo-se sempre em vista que “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKII⁶², 2006, p.113).

O conceito de mediação adotado neste capítulo apoia-se nas concepções do psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934). Vygotsky elaborou os fundamentos de uma psicologia que culminou por influenciar o que veio a ser a pedagogia sociointeracionista dentro do quadro teórico-epistemológico do marxismo. Ele entendia o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, o indivíduo se constitui na interação com o meio em que está inserido. O referido autor usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de *mediação*.

Essa noção da mediação se constitui no elemento mais importante para a compreensão das teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano no que tange ao pensamento e à linguagem. De acordo com Vygotsky, valendo-nos de termos genéricos, pode-se dizer que a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, de modo que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Trata-se do ato, ou conjunto de ações, no qual o mediador oferece uma orientação inicial para que o aprendiz comece a autoconstruir sua aprendizagem seguida de diferentes níveis de ajuda, segundo a necessidade de aprendizagem do sujeito. Essa ajuda progressivamente se mantém durante todas as etapas e níveis da mediação até que o educando logre o aprendizado e igualmente a autonomia.

Para esse estudioso russo, que só se tornou conhecido no Ocidente após a sua morte⁶³, “os fatores biológicos e sociais se constituem como caminhos complementares de investigação, no processo em que o biológico se transforma no sócio-histórico, requerendo tanto o conhe-

⁶² Alguns autores preferem essa grafia para o nome do autor que é transliterado do russo. À parte dessa citação, usaremos a grafia mais predominante (Vygotsky) para designá-lo na sequência do texto.

⁶³ Vygotsky só ganhou destaque na Psicologia americana a partir da publicação da sua monografia *Pensamento e Linguagem (Thought and Language)*, em 1962.

cimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica quanto o estudo da cultura como parte essencial da constituição do ser humano” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 39). Isso certamente lança responsabilidades significativas para qualquer que seja o sujeito da mediação.

Na concepção de Vygotsky (1991), a mediação se contrapunha à associação Estímulo-Resposta defendida pelo Behaviorismo (psicologia comportamentalista), tal como esclarecem Cole e Scribner na introdução da obra *a Formação Social da Mente* de Vygotsky (1991):

Em vários pontos do texto, ao referir-se à estrutura do comportamento, Vygotsky usa um termo que nós traduzimos como “mediado”. Às vezes, esse termo é acompanhado de um desenho mostrando um estímulo, uma resposta e um “elo de “mediação” entre eles (por exemplo, S -X-R). O mesmo termo e virtualmente a mesma forma de representação gráfica foram introduzidos nas teorias norte-americanas de aprendizado nos Estados Unidos no final dos anos 30, tornando -se muito popular nos anos 50, na medida em que foram feitas tentativas de estender as teorias baseadas na associação estímulo-resposta do aprendizado a comportamentos humanos complexos, especialmente a linguagem. É importante ter sempre em mente que Vygotsky não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação” (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Embora esse capítulo não se preste a uma explicação exaustiva dessa rica concepção, crendo que outros trabalhos já o fizeram a contento, enfatiza-se que, com uma boa mediação pedagógica, é possível estimular aprendizagens, lançar desafios e obter resultados qualitativos no desenvolvimento e aprendizagem de novas habilidades por todos os educandos, incluindo-se aqueles com TEA.

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusi-

va (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outros documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, garantem aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito a frequentar escolas regulares e usufruírem da mesma qualidade de ensino destinada aos demais alunos de sua classe.

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado em seu inciso IV, alínea a, do artigo 3º, a Lei nº 12.764/2012, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), vincula a figura do profissional de apoio especializado a este educando como algo basilar para o êxito desse processo. Em Nota Técnica (2013) com orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, o referido documento realça que,

[...] os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos alunos com TEA nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso a escolarização, bem como ofertar os serviços de Educação Especial, dentre os quais o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio (BRASIL, 2013, p. 4).

Conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.145/2015), o professor de apoio escolar é compreendido como a

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, Art. 3º., inciso XIII, p. 1).

O aspecto essencial subjacente às entrelinhas da legislação é que não basta que o aluno esteja matriculado na sala de aula regular, pois é de seu pleno direito também a mediação adequada para a sua aprendizagem. O paradigma da inclusão – tendo superado paradigmas históricos de exclusão, segregação e integração – requer que a escola se adapte e se modifique para atender as demandas trazidas pelas diversidades existentes nas salas de aulas, assim como em toda a sociedade.

Nesse contexto, o professor de apoio atua como mediador no processo inclusivo, privilegiando aspectos relativos ao ensino-aprendizagem

dos alunos com TEA, investindo em possíveis caminhos para o desenvolvimento biopsicossocial desses alunos inseridos na rede regular de ensino. Convém a educadores implicados com a educação inclusiva refletir sobre como o professor de apoio auxilia nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, efetivando a sua inclusão e proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Concomitantemente, ao perceber a relação entre o professor de apoio mediador e os alunos com TEA, deve-se analisar a metodologia utilizada na mediação e buscar compreender como as atividades adaptadas utilizadas por professores de classes inclusivas contribuem para o êxito do processo. Pretende-se, também, com a produção de estudos sobre o tema, o desenvolvimento de uma visão mais aproximada do TEA, visto que, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS), há um contingente considerável de pessoas que dependem da compreensão dos educadores a respeito de suas características e possibilidades.

Concomitantemente, ao perceber a relação entre o professor de apoio mediador e os alunos com TEA, deve-se analisar a metodologia utilizada na mediação e buscar compreender como as atividades adaptadas utilizadas por professores de classes inclusivas contribuem para o êxito do processo. Pretende-se, também, com a produção de estudos sobre o tema, o desenvolvimento de uma visão mais aproximada do TEA, visto que, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS), há um contingente considerável de pessoas que dependem da compreensão dos educadores a respeito de suas características e possibilidades. A OMS estima que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista. Essa estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. Algumas pesquisas bem controladas têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados. A prevalência de TEA em muitos países de baixa e média renda é até agora desconhecida (OPAS/OMS, 2017).

O Brasil não tem dados precisos, visto que os censos do IBGE não contemplavam perguntas sobre o autismo, somente em 2019 se conse-

guiu, por meio de um Projeto de Lei e um grande movimento de pais e militantes das organizações sociais (pois a proposta de questionário do IBGE para o Censo 2020 ignorava o tema), a inclusão de questões sobre o assunto no próximo Censo. Com base na estimativa da OMS, acredita-se que o Brasil tenha cerca de dois milhões de pessoas com TEA. A referida Organização define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como “uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva” (OPAS/OMS, 2017). Sabe-se que o TEA resulta de uma desordem no desenvolvimento cerebral e engloba o autismo e a Síndrome de Asperger, além de outros transtornos, considerados também como Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), que acarretam modificações na capacidade de comunicação, na interação social e no comportamento. A estimativa é que existam setenta milhões de pessoas no mundo com TEA, sendo aproximadamente dois milhões delas no Brasil⁶⁴.

O TEA começa a se apresentar na infância, geralmente em idade anterior à chegada à escola, e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições e sinais do TEA se manifestam ao longo dos primeiros cinco anos de vida. Com frequência, as crianças com TEA apresentam outras condições concomitantes, entre as quais se incluem a epilepsia, a depressão, a ansiedade e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Nada obstante, as capacidades cognitivas e o nível de funcionamento intelectual desses indivíduos variam de pessoa para pessoa, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores, quando comparados com padrões de suposta normalidade.

Diversos especialistas sinalizam para o fato de vários estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos indicarem que a prevalência de TEA parece estar aumentando em todo o mundo. Entre as explicações possíveis para esse fenômeno estão desde credíes cientificamente infundadas – nesse tempo em que ressuscitaram até o terraplanismo – como as que associam o TEA ao uso de vacinas até o que a maioria dos pesquisadores presume ser verdadeiro: o aumento da conscientização

⁶⁴ Fonte: Agência Câmara de Notícias.

sobre o tema, a expansão dos critérios diagnósticos, o surgimento de melhores ferramentas de diagnóstico e o aprimoramento das informações reportadas (OPAS/OMS, 2017).

TEA e Educação Inclusiva

As discussões sobre estudantes com TEA e sua inclusão na escola regular têm sido de grande relevância para os diversos atores da área educacional, sobretudo quando se consideram as especificidades, desafios e possibilidades de ensino-aprendizagem desses educandos. Leo Kanner foi um dos primeiros estudiosos a fazerem pesquisas sobre o autismo. Ele iniciou a sua investigação na década de 1943 com 11 crianças, apresentando as características evidenciadas no comportamento autista como “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943, p. 242, apud BRASIL 2013, p. 17).

Kanner percebia que crianças autistas possuem dificuldades na comunicação e um dos principétodos utilizados na sua educação é a memorização das palavras enunciadas por outras pessoas. As crianças decoravam textos e falas para, posteriormente, pronunciá-las de maneira repetitiva. Logo, “as intervenções fonoaudiológicas focam no desenvolvimento da comunicação dos autistas, demonstrando, por um lado, a importância da linguagem nas relações sociais e, por outro, as dificuldades de desenvolvimento de novas formas de comunicação” (GUEDES: TADA, 2015, p. 307). Nota-se a relevância do acompanhamento com fonoaudiólogos para a aquisição da linguagem, tanto no que tange ao desenvolvimento pessoal das crianças autistas quanto na interação social desses sujeitos. Contudo, Rodrigues e Spencer (2010, p. 23) observaram que:

Em relação à capacidade de comunicações verbais e não verbais, acontecem alguns desvios marcados por distúrbios da comunicação: atrasos de aquisição da linguagem, afasia, distúrbios articulatórios, desvio fonológico, gagueira, disfonia, perdas auditivas, disartria, distúrbio de leitura e escrita.

Buscando evitar percepções estigmatizantes, é importante frisar desde cedo que cada caso tem suas particularidades, como em todos

os indivíduos humanos. A despeito dessa caracterização generalista, algumas crianças autistas podem desenvolver a linguagem com mais facilidade do que outras e variarem numa escala de graus de afetação - leve, moderado e severo - típicos das pessoas com TEA. Mas, isso não as impede de desenvolverem uma vida social, na família, na escola e nos demais ambientes. Por isso mesmo, espera-se que cada criança com TEA “seja inserida em um ambiente que propicie a estimulação da interação social” (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 23).

Quando se pensa nos desafios da inclusão de educandos autistas, impõe-se frisar que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, cuja construção em perspectiva inclusiva é resultado de uma luta secular mas que alude a marcos recentes, uma vez que “desde a antiguidade as pessoas com deficiência eram mencionadas como subumanas e eram abandonadas ao extermínio” (VIEIRA & NASCIMENTO, 2014, p. 5) e, a muito custo, tem-se superado essa concepção. Sabe-se que, ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência ou com características físicas, sensoriais ou comportamentais que destoassem de uma ideia de normalidade eram vistas como seres inferiores e que não podiam viver em sociedade. Não foram poucos os que tiveram suas vidas sacrificadas, ora pela morte imediata, ora por aprisionamentos e segregações em nome de crenças e convicções hoje consideradas abomináveis.

De acordo com Ferreira (2017), na Antiguidade, as pessoas com deficiências eram vistas como seres incapazes; não poderiam exercer as mesmas atividades que as ditas “pessoas normais”, e por isso eram condenadas à morte. Seguiu-se, neste período, um paradigma de exclusão total e até de negação de humanidade àquelas pessoas marcadas por suas diferenças.

Mais adiante, na Idade Média, a situação das pessoas com deficiência ganhou novos contornos. Elas deixaram de ser condenadas à morte para serem segregadas, vivendo em locais remotos e em instituições, isoladas das outras pessoas. Estava em vigor o chamado paradigma da segregação. Essa ideia era estimulada por crenças religiosas diversas e basicamente nenhum saber científico. Assim, “devido ao surgimento de milagres resultando na cura de deficiências físicas, auditiva e visual,

surgem então, por influência dos ideais cristãos, os primeiros abrigos de crianças e adultos que tinha algum tipo de deficiência acentuada” (VIEIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 5).

Hoje, sabe-se que segregar as pessoas com deficiência ou com condutas típicas apenas acentua as práticas de exclusão social, negando-lhes as condições e instrumentos necessários para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Nos séculos XVI e XVII, as revoluções burguesas transformaram o cenário político, religioso, econômico e científico do mundo civilizado ocidental e a relação humana com a deficiência também foi influenciada. Neste período surgiu um modelo médico de abordagem da deficiência, com tratamentos e ações de desenvolvimento por meio de estímulos que se acreditavam eficazes para as pessoas com deficiência em instituições, as quais funcionavam como asilos ou escolas especiais, geralmente de caráter assistencial e filantrópico. Nelas, os internos recebiam abrigo, alimentação e instruções básicas para o trabalho, já que representavam mão de obra barata para o processo industrial que se instaurava no período (ARANHA, 2005, apud FERREIRA, 2017, p. 22).

Desde aquela época até o final do século XX, as ações se alternaram entre a exclusão, a segregação e tentativas de integração das pessoas com deficiência à sociedade dos “normais”. Contudo, muitos avanços ocorreram, mas em velocidade muito abaixo do necessário. Até meados do século XX, o paradigma de integração vicejava com a tese de que as pessoas com deficiência que conseguissem superar as suas adversidades deviam sim ser incluídas nas escolas, na prática social e no mundo do trabalho. Caberia à sociedade apenas acolher os que fossem capazes de vencer os desafios próprios do sistema social e escolar excludentes do sistema capitalista em suas diferentes fases.

O paradigma inclusivo eclodiu com força a partir da década de 1980 e evoluiu muito até os dias atuais, inspirado em eventos e documentos que surgiram no período: Conferência de Educação para Todos em Jontien, na Tailândia (1990); Declaração de Salamanca (1994); a Constituição Brasileira (1988) a LDBEN (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outras. Esse paradigma pressupõe que a sociedade deve criar as condições necessárias para incluir as diferenças e isso impacta

diretamente a escola e os indivíduos que apresentam características e comportamentos típicos, como é o caso dos educandos com TEA.

O processo de inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares de ensino demanda diferentes desafios, tanto no que tange à formação docente, quanto na compreensão das características e potencialidades próprias de cada aluno. Portanto, a educação para o aluno com TEA requer dobrada atenção de todo o corpo docente, aulas com metodologias que incluam todos os alunos nas atividades desenvolvidas e que favoreçam a interação social. Tome-se, por certo, que a inclusão não é apenas inserir o aluno com TEA na rede regular de ensino, mas sim desenvolver métodos de adaptação e inserção dele em todos os aspectos da vida escolar.

Uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola. Em uma escola inclusiva todos os alunos participam de todas as atividades; seu ritmo de aprendizagem é respeitado e são apresentadas respostas e desenvolvidas habilidades e estratégias adequadas às necessidades de cada um (FERREIRA, 2017, p. 44).

Parte-se do princípio de que todos os estudantes tenham os mesmos direitos e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, permanência, acessibilidade, comunicação, etc., e que a escola atenda a todos em todas as suas especificidades, sejam eles alunos com ou sem deficiência. Dessa maneira, como salienta Ferreira (2017), uma escola inclusiva é aquela que desenvolve metodologias que atendam a todos os alunos, sem deixar ninguém de lado devido às suas especificidades e necessidades. Nesse caso, adaptar as estratégias pedagógicas é um dos elementos essenciais para a inclusão. Além do mais, o respeito ao tempo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos também é de grande relevância nesse processo. As “crianças com autismo necessitam de adaptações que considerem suas condições clínicas, comportamentais, de adaptação social, de linguagem, dentre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas” (FERREIRA, 2017, p. 57).

A inclusão escolar é, antes de qualquer coisa, a efetivação da educação como um direito de todos, conforme registra Almeida (2017, p. 2):

O direito de acesso à escola, resguardado atualmente pela Política Nacional de Educação a todas as crianças, independentemente de gênero, etnia, classe social e condições de aprendizagem, traduz o reconhecimento da fundamental importância deste espaço na formação de cidadãos, e nos remete ao controverso tema da inserção do indivíduo com necessidades educacionais especiais preferencialmente no ensino regular, como dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, editada em 2001.

A abordagem centrada na escola, porém, não deve negligenciar a compreensão de que, para que a inclusão aconteça, faz-se necessário que a sociedade abandone sua ideologia excludente das diferenças, tão própria do capitalismo, especialmente em seu atual estágio de recrudescimento de conservadorismo. Entretanto, contraditoriamente, não se pode esquecer que um sistema sustentado pelas desigualdades e pela exclusão da maioria do acesso aos bens essenciais (materiais e espirituais) não pode prescindir de uma utopia que o supere. Enquanto isso não acontece de forma cabal, a cidadania não pode ficar imobilizada pela desesperança e pelos retrocessos, mas buscar as mudanças pontuais possíveis. Olhando por esse prisma, diversos autores propõem mudanças que acham cabíveis às escolas, tais como: “reformulações da gestão escolar, promover implicações na formação dos professores, impulsionar reflexões sobre adaptação curricular e refletir sobre as políticas públicas vigentes” (COSTA, 2017, p. 39).

Nas últimas décadas, com a implementação de leis que asseguram o direito à educação para todos os alunos, as escolas vêm atendendo a um público diverso, e com isso faz-se necessário repensar as suas práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas em sala de aula, promovendo um espaço inclusivo e garantindo para todos o direito a escolarização de qualidade. Isso inclui também mudanças na estrutura física, reduzindo ou eliminando barreiras arquitetônicas e possibilitando o acesso de pessoas com deficiência a todos os espaços, como salas, banheiros, refeitórios, bibliotecas, dentre outros. Para além disso, é importante que o corpo docente esteja preparado para atender a esse público em todas as suas especificidades.

A verdadeira inclusão acontece quando todos os profissionais da educação, além de acolherem as crianças com diferentes especificidades e as crianças com a mesma dignidade e espaço conseguem adequar as atividades de modo que todos sejam envolvidos e participem ativa e conjuntamente das propostas e ações pedagógicas. O convívio com a diversidade possibilita um relacionamento saudável para todos, onde todos participam e colaboram para que todos possam aprender de maneira compartilhada. Isso se potencializa ainda mais se for considerado que “as crianças com TEA sendo incluídas de forma digna e com igualdade de condições na sociedade possuem mais chances educativas, maior integração e evolução na convivência social” (SAMPAIO; MAGALHÃES, 2017, p. 760).

Escola e formação docente

Por ser o espaço educacional um lugar privilegiado no desenvolvimento e formação de todos os educandos, seus atores são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, contribuindo para significativa formação social e pessoal, dando-lhes subsídios para uma vida engajada em sociedade. Dessa forma, busca-se desenvolver no ambiente escolar meios que possibilitem a inclusão de todos os alunos no processo educacional, deixando de lado uma visão homogeneizadora, pois cada aluno traz consigo aspectos diferenciados e pressupõe-se que ele seja respeitado nisso por todo o corpo docente. Além disso, cabe salientar a importância de se promover atividades didático-pedagógicas que incluam todos os alunos, sem distinção ou exclusão por causa de suas especificidades.

Ao acolher alunos com TEA, a escola renuncia à tendência de focar nas limitações apresentadas pelos mesmos. Ao fazer isso, busca melhorias e adaptações dos recursos didático-pedagógicos e materiais que auxiliem no desenvolvimento das aulas. Dessa maneira, possibilita a inserção de todos nas atividades escolares, mostrando que são capazes, como também incentiva e valoriza os trabalhos desenvolvidos para que se sintam seguros e competentes. A inclusão de alunos com TEA no espaço escolar requer profissionais preparados para atenderem às deman-

das apresentadas pelos sujeitos em suas particularidades, bem como superar os diferentes desafios. Fernandes e Silva (2016), retratam a queixa frequente dos profissionais da educação quanto ao seu despreparo para o enfrentamento das situações inclusivas nas escolas:

Em nossa prática e vivência diária no contexto escolar, constantemente ouvimos professores do ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos com TEA em sala de aula. Essas questões nos levam a inquietudes e preocupações pelo fato de sermos, nós, os professores, aqueles que trabalham diretamente com os alunos. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem novos conhecimentos, ampliando seu repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA que estudam no ensino regular. A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA não é função apenas dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de todos os profissionais da educação, inclusive dos professores da rede regular de ensino (FERNANDES; SILVA, 2016, p. 2).

Essa discussão sobre a formação docente inicial e continuada é de grande valia para a prática inclusiva, visto que o professor precisa saber como lidar e o que fazer com alunos com TEA. As demandas de atenção e cuidado exigem preparo técnico e formação acadêmica. Sendo assim, todo o corpo docente, bem como os demais profissionais que trabalham no espaço escolar, precisam ter oportunidade e disposição para ampliar os seus conhecimentos, bem como buscarem novas metodologias de ensino que promovam o pleno desenvolvimento de todos os envolvidos em sala de aula. Nessa perspectiva, Sousa (2015, p. 13) realça:

Para que esses alunos recebam essa devida atenção é necessário que as escolas se apropriem de fato e de direito de uma política educacional que proporcione formações adequadas aos professores como também, a apropriação de um projeto político pedagógico que vise garantir um atendimento respeitando as particularidades de cada aluno de modo que lhes traga um desenvolvimento positivo e um ensino de qualidade (SOUSA, 2015, p. 13).

Evidencia-se, portanto, que o processo de inclusão de alunos com TEA na escola regular não é simples, nem fácil, trata-se de uma tarefa complexa. Requer que as escolas e seus servidores estejam preparados

para receber esses alunos, dispondo de profissionais com formação específica para atender a esse público. Isso implica em políticas educacionais que viabilizem a formação adequada inicial e continuada para que os professores em exercício tenham subsídios para atenderem de maneira positiva e exitosa a esses alunos, como também a execução de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contribua para o pleno desenvolvimento de todos os envolvidos, respeitando as especificidades de cada aluno, a capacitação e os limites de seus professores.

Afinal, educar o aprendente com TEA é constituir uma relação dialógica; que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar, usando novas práticas docentes, estratégias, instrumentos que auxiliem na superação das dificuldades que engessam muitos profissionais, trazendo sérios comprometimentos ao ensino-aprendizagem das pessoas com TEA (SAMPAIO; MAGALHÃES, 2017, p. 764).

Entende-se que a formação continuada para os professores que trabalham na rede regular de ensino e que atendem a alunos com diferentes especificidades, inclusive alunos com TEA, possibilitaria novas ações pedagógicas, ampliação do repertório de conhecimentos. Assim contribuiria de maneira cada vez mais significativa na formação escolar dos alunos. Isso em muito colaboraria para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que Sampaio e Magalhães (2017) admitem que educar esse público não é uma tarefa fácil, mas sim complexa, o que demanda compromisso, flexibilização das práticas pedagógicas, organização das atividades, rotina, bem como criar um espaço adaptado em sala de aula que contribua plenamente para a aprendizagem desses alunos. Deve-se ressaltar que “enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso” (OLIVEIRA, 2002, p. 21). Incluir pessoas com necessidades especiais nos espaços escolares é romper com estereótipos de uma visão segregadora que foi constituída ao longo dos anos, a qual vem contribuindo para a negação de direitos a escolarização de muitos em nome de suas limitações. Pensar na educação inclusiva e efetiva-la é trilhar um caminho para demonstrar que todos

podem aprender e desenvolver-se, deslocando-se o foco das limitações impostas por supostas anomalias, pois todos têm especificidades e demandam uma educação voltada para o atendimento às diferenças.

O professor mediador

A figura do professor de apoio nas escolas da rede regular de ensino é uma conquista da luta de pais e profissionais pela inclusão escolar das crianças com TEA. A Lei nº 12.764 de 27, de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua execução, declara em seu artigo 3º: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, Art. 3º, s/p.).

Esse professor de apoio deve ajudar o educando com TEA nas atividades letivas, na comunicação verbal e não verbal, nos assuntos discutidos em sala de aula, na interação com os colegas, no desenvolvimento de habilidades e competências, nas atividades lúdicas, dentre outros afazeres e dinâmicas de sala de aula. Sabe-se que as crianças autistas possuem um grau de dificuldades na interação social, reproduzindo movimentos ou falas repetidamente, em diferentes comportamentos, os quais necessitam de um profissional capacitado e disponível para atender as suas especificidades. Ciente disso, o professor de apoio atua como mediador das crianças com TEA e torna-se responsável por elas no espaço escolar, buscando contribuir no desenvolvimento da comunicação e interação com os demais envolvidos desse contexto (professores, alunos, coordenadores, diretor, dentre outros), além de não as deixar sozinhas, sem, contudo, inibir o desenvolvimento da sua autonomia no processo ensino-aprendizagem.

Espera-se que o professor de apoio trabalhe sempre em concordância e constante comunicação com o professor regente da classe, desenvolvendo um planejamento conjunto para incluir todos os alunos nas atividades escolares, como também percebendo no dia a dia como vem sendo o desenvolvimento dos mesmos e se os objetivos estão sendo alcançados. Nesse sentido, ambos são mediadores do processo ensino-aprendizagem

e do cultivo de relações afetivas, muito úteis para o desenvolvimento integral dos educandos com ou sem TEA.

Para a inclusão e a aquisição de conteúdos mediados pelo estudante com TEA, é necessário que a escola dê ao mediador acesso ao projeto pedagógico, ao planejamento e aos demais documentos sobre os conteúdos que serão trabalhados pelo professor. As dificuldades do professor de apoio como mediador quando a escola não permite o acesso são perceptíveis e contraproducentes para todos, pois o mediador se depara com o conteúdo no mesmo momento que o mediado, e nas ocasiões em que a criança não compreende, se impõe que, posteriormente, o mediador retorne ao assunto com a adaptação necessária sob pena de não haver aprendizagens. É importante que o mediador esteja sempre próximo da criança, participando desde os momentos que envolvem os conteúdos até as brincadeiras ou atividades mais lúdicas do processo. Isso demanda conhecimento das ações, sob pena de instalar-se um eterno e improdutivo imprevisto nas diversas ações pedagógicas. Faz-se evidente a necessidade de um trabalho compartilhado entre o corpo docente e o professor de apoio como mediadores.

O professor de apoio mediador deve entender que seu papel é contribuir para que as crianças com TEA compreendam os assuntos trabalhados em sala de aula, como também possibilitar a inclusão desse público em todas as atividades que são propostas nesse contexto. Por outro lado, os professores da rede regular de ensino são instados a assumirem suas responsabilidades por esses alunos, não deixando tudo a cargo do professor de apoio, seja na realização das atividades adaptadas, bem como no desenvolvimento de estratégias que permitam o crescimento escolar desses sujeitos.

Na prática, ocorre que as crianças autistas passam a ter um contato maior com o professor de apoio do que com o docente que é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de suas especificidades. Reforça-se que é papel do professor regente contribuir no pleno desenvolvimento de todos os seus educandos, mesmo tendo o professor de apoio para alunos com TEA a ajudá-lo na supe-

ração de dificuldades específicas. A respeito disso, Silva, Lima e Arantes, (2018), comentam:

Os professores, ora não habilitados, ora despreparados, ora sem estímulo, ora não determinados para conviver com as diferenças, se deparam com os desafios estabelecidos pela dificuldade comportamental e distúrbio de aprendizagem. Por conta disso, a opção escolhida por muitas escolas foi colocar um profissional acompanhando esse aluno com necessidade especial. É neste contexto que surge a mediação escolar e consequentemente discussões sobre o papel do mediador escolar (SILVA, LIMA; ARANTES, 2018, p. 3).

Reitera-se a importância da formação acadêmica para os futuros profissionais da educação, bem como uma base teórica sólida para realização do planejamento das atividades, principalmente na adaptação de propostas pedagógicas para as crianças com necessidades educativas especiais, como os alunos com TEA. O professor mediador no contexto educacional é o elo para suprir as necessidades apresentadas pelos alunos, bem como para auxiliar o professor da classe em todos os aspectos referentes a aprendizagem dos mesmos. Ambos devem atentar para o fato do aluno com TEA precisar da escola como lugar de encontro com conteúdos, mas também de encontro com os outros indivíduos fora do seu ambiente familiar.

Na escola, principalmente nas salas de aula, eles desenvolvem a comunicação e dão importantes passos para sua socialização. Alunos com TEA precisam dessa socialização e o espaço educacional, bem como as propostas de trabalho dos professores são de grande relevância nesse processo. Professores, orientadores, supervisores, gestores, demais funcionários, familiares e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e das demandas específicas dos educandos com TEA. Essa tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem sejam postos ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediadas de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um ambiente empático e verdadeiramente inclusivo.

Corroborando com a afirmação acima, o compromisso da educação inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos no espaço

escolar, como também da família. Estar atento ao que é específico em cada criança na escola é de fundamental importância não apenas para o professor de apoio, mas para todos os implicados no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a inclusão dos sujeitos em todas as atividades escolares, na superação dos desafios pessoais, ambientais e didático-pedagógicos.

Além disso, o trabalho inclusivo do professor de apoio, em estreita parceria com o professor regente, possibilita demonstrar para todas as pessoas, com ou sem TEA, que todas são capazes de aprender e assimilar os assuntos trabalhados em sala de aula. Acentua-se que o trabalho educativo com as crianças com TEA precisa ser feito de maneira técnica, imbuído de intencionalidade consciente e significativa, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso para todos, levando-se em consideração a importância do apoio dos professores, alunos, diretores e demais funcionários, para o processo de inclusão das crianças autistas na rede regular de ensino.

Considerações finais

Tem-se visto que a educação está inevitavelmente atrelada a todo um processo histórico e social, auxiliando e repercutindo nos caminhos trilhados para a construção dos conhecimentos. Dessa forma, pode-se dizer que a escola e a educação constituem uma via de mão dupla, num processo contínuo e cheio de significados para todos aqueles que fazem parte dela. Em vista disso, a educação se constitui nos mais diversos espaços (formais e informais) da sociedade, construindo experiências e vivências fundamentais na formação humana e cidadã.

Pensando-se em uma escola inclusiva, constituída por uma filosofia que aceita, valoriza e inclui a todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades e características próprias, entende-se que ela precisa ser efetivada e consolidada no dia a dia, através das práticas educacionais, novas formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas adaptadas, conscientização, dentre outros aspectos. É desse modo que se situam todas as reflexões sobre a importância do professor de

apoio como mediador dos processos de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, com as demais que se referem ao contexto educacional, especialmente o das redes regulares de ensino, onde todos participam coletivamente do processo de ensino e aprendizagem e onde existem inúmeros desafios a serem superados na estrutura e no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é importante frisar que a educação é sempre um processo contínuo e inacabado que pode ser construído nos mais diversos espaços da sociedade, especialmente na escola.

Embora nesse capítulo o foco seja lançado no professor de apoio, destaca-se a relevância do professor regente para a formação pessoal e social de todos os envolvidos nesse processo, mormente dos educandos com TEA, mediados pelos professores de apoio. Tendo a escola como local por excelência da construção dos conhecimentos, o direito à educação nela manifesto é de todos e para todos, sem fazer distinções. Assim, as discussões até aqui tecidas, mostram desafios que precisam ser superados nas redes regulares de ensino, na educação de sujeitos com TEA.

Estimula-se a necessidade de uma compreensão abrangente da educação inclusiva; destaca-se a exigência de formação inicial e continuada adequada para que professores de apoio e regentes de classes possam atuar como mediadores do ensino-aprendizagem e enfoca-se a emergência de um planejamento conjunto das ações e práticas didático-pedagógicas. Diante disso, considerando-se os primórdios da educação formal, muitas mudanças já foram realizadas para atender as crianças com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento nos espaços escolares, mas muitas mudanças e adaptações ainda precisam ser feitas em prol de uma significativa educação inclusiva.

É certo que a educação em perspectiva inclusiva se reveste de muitos desafios e mesmo com o amparo de leis, políticas públicas, currículos e metodologias ainda há necessidades de mudanças em relação à formação docente, à igualdade de oportunidades, à participação da família, à ação, ao apoio e à colaboração de gestores públicos e de todos os envolvidos nos espaços escolares, dentre outros aspectos que são fundamentais, para que haja a verdadeira educação inclusiva nas redes regulares de ensino, revisando paradigmas, sistemas, processos e atitudes

em favor do ensino-aprendizagem de todos. Convém sonhar e trabalhar por esse sonho.

Referências

ALMEIDA, Flávio Aparecido. Desafios da Inclusão de Crianças Autistas na Rede Regular de Ensino. In: **Portal dos Psicólogos**, 2017. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1098.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 24/2013 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília: 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em 26 out 2021.

BRASIL, Senado Federal da República do. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Presidência da República do. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL, Presidência da República do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Palácio do Planalto. 1996.

BRASIL, Presidência da República do. **Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 jan. 2019.

COSTA. Fihama Brenda Lucena da. **O Processo de Inclusão do Aluno Autista na Escola Regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. 2017. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2017.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino. *In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Cadernos PDE – Versão Online, vol. 1, 2016.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação e Docência/MP da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA; Iracema Neno Cecilio. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 31, nº 3, 2015.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. **A importância dos recursos didáticos adaptados no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OPAS/OMS, Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa - Transtorno do espectro autista**. Atualizada em 2017. Disponível em <https://www.paho.org/bra>.. Acesso em: 14 jul. 2020.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SAMPAIO, L. M. T; MAGALHÃES, C. J. S. Inclusão de Crianças com Autismo na Escola: desafios do professor. *In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação* – Natal, 2017.

SILVA, Hanna Christina da; LIMA, Kelly Cristina Marques de; ARANTES, Adlene Silva. O Mediador e os Desafios da Inclusão Escolar dos Aprendentes com Transtorno de Espectro Autista. *In: V CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID1587_03092018162431.pdf. Acesso em 18 jan. 2019.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e Autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. 2015. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VYGOSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1991.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In VIGOTSKII, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006.

Autores

Alessandra Gomes - Pedagoga (USP), Mestre em Educação (USP) e Doutora em Educação (UFSCar). Coordenadora do Programa de Extensão CASA do DUCA (Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade), integra o Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA e desde 2020 coordena o Subprojeto Alfabetização no Programa Residência Pedagógica.

E-mail: alessandragomes@ufrb.edu.br

Alice Costa Macedo - Psicóloga e Doutora pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: alicemacedo@ufrb.edu.br

Andreia Barbosa dos Santos - Professora na UFRB desde 2007. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Programa Tecelendo (CFP/UFRB).

E-mail: abarroca@ufrb.edu.br

Djeissom Silva Ribeiro - Professor Associado do Centro de Formação de Professores da UFRB. Possui Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado pela UNESP – Marília.

E-mail: djeissom@ufrb.edu.br

Ediene Brito dos Santos - Licenciada em Pedagogia (CFP/UFRB).

E-mail: ene.bri16@gmail.com

Elisabete Ferreira Delfino - Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Educadora do Programa Tecelendo desde 2009. E-mail: betyllis@gmail.com

Emanuella Oliveira da Cunha Mendes - Graduanda em Psicologia na Faculdade Nobre (FAN), estagiária na OSC Entre Sorrisos e Encantos (Feira de Santana – BA).

E-mail: emanu_mendes@hotmail.com

Erica Bastos da Silva - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores. Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes).
E-mail: ericabastos@ufrb.edu.br

Fernanda Conceição de Jesus - Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Atualmente participa como extensionista do Projeto de extensão: Educação Socioemocional de Professores e Professoras e como pesquisadora do Projeto de Pesquisa: Direito à Educação no Brasil e Dívida Educacional: análise preliminar em Guaibim/Valença-BA.
E-mail: nandaconceicao31@gmail.com

Fernando Henrique Tisque dos Santos - Professor Adjunto do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador do Projeto de Extensão “Vem que tem teatro!: leitura e emancipação”. Integra o Programa de Pesquisa e Extensão Literatura, Escrita, Identidade e Artes (LEIA).
E-mail: fernandotisque@ufrb.edu.br

Georgia Nellie Clark - Doutoranda pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação/UFRB.
E-mail: georgianclark@ufrb.edu.br

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas - Professora do Centro de Formação de Professores-CFP/UFRB, vinculada ao Colegiado de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação do Campo, tutora do grupo PET Educação e Sustentabilidade.
E-mail: gfreitas@ufrb.edu.br

Ingrid Wink - Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB); graduada em Ciências Sociais pela UNISINOS; mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no programa de

pós-graduação em Educação – PPGEduc, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE.

E-mail: ingridwink@ufrb.edu.br

Irenilson de Jesus Barbosa- Professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP), Bacharel em Teologia (Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil - RJ), Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação (Universidade Federal da Bahia).

E-mail: irenilsonjb@ufrb.edu.br

Iria Vanucci Barbosa da Silva- Graduada em Pedagogia pela UFRB. Educadora do Programa Tecelendo desde 2011.

E-mail: iria.tecelendo@gmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro- Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro pesquisadora do GRIFO/ UFRB (Grupo de pesquisa em Infâncias e Formação de Professores). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UFRB, Centro de Formação de Professores em Amargosa – Bahia.

E-mail: koscordeiro@ufrb.edu.br

Lelizânia Martins de Souza- Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora de Apoio para alunos com TEA na rede municipal de ensino de Amargosa (BA); Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade de Conchas – FACON - SP (2019).

E-mail: lelizania@hotmail.com

Luana Patrícia Costa Silva – Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFRB), na linha de Educação Popular. Mestre em Ciências Agrárias - Agroecologia (PPGCAG/UFPA). Integra o Grupo

de Estudos Agroecologia, Resistência e Educação do Campo do CCHSA/UFPB. Pesquisadora do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB), líder do grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Educação do Campo e Agroecologia.
E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br

Lúcia Gracia Ferreira - Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação/UFRB.
E-mail: luciagferreira@ufrb.edu.br

Lusimara Gonçalves Miranda da Silva Jesus - Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Atualmente participa como extensionista do Projeto de extensão: Educação Socioemocional de Professores e Professoras e como pesquisadora do Projeto de Pesquisa Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
E-mail: ugaconcalves@gmail.com

Manuela da Silva Oliveira - Licenciada em Pedagogia (CFP/UFRB).
E-mail: manu.dyy@gmail.com

Maria Aparecida da Silva Andrade - Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRB. Mestre e Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências-UFBA/UEFS. Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: mariaandrade@ufrb.edu.br

Maria Eurácia Barreto de Andrade - Prof^a Dr^a da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).
E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

Mariana Martins de Meireles - Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), vinculada a Linha 3 - Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo. Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Programa de Extensão Casulo: acolhimento universitário e ritos de passagem (CFPUFRB). Vice-Coordenadora do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Pesquisadora do Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE/UFRB).

E-mail: mariana.meireles@ufrb.edu.br

Mônica Dantas de Menezes - Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).

E-mail: monica14-@hotmail.com

Rayssa dos Santos Souza - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pró-Saber. Graduanda no curso de Letras da UFRB. Integra o grupo de pesquisa e extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes).

E-mail: rayssa150ssouza@gmail.com

Robervaldo Neri dos Santos Passos - Graduando em Pedagogia no Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), educador voluntário na Associação Criança Alegria de Viver (Amargosa – BA).

E-mail: robinhoufrb2015.2ped@gmail.com

Roberta Melo de Andrade Abreu - Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Dou-

torado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro pesquisadora do GRIFO/ UFRB (Grupo de pesquisa em Infâncias e Formação de Professores). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UFRB, Centro de Formação de Professores em Amargosa – Bahia.

E-mail: robertamabreu@ufrb.edu.br

Sabrina Torres Gomes - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Mestre e Doutora em Psicologia do desenvolvimento pela UFBA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, onde desenvolve atividades de pesquisa com o projeto: Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de extensão: Educação Socioemocional de Professores e Professoras de ensino: Psicologia da Educação.

E-mail: sabrinagomes@ufrb.edu.br

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira - Graduada em Pedagogia e Psicologia. Mestrado em Psicologia – Fundamentos Psicossociais do Desenvolvimento Humano pela Universidade São Marcos (USM), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro pesquisadora do GRIFO/ UFRB (Grupo de pesquisa em Infâncias e Formação de Professores). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vinculada ao Colegiado de Pedagogia da UFRB, Centro de Formação de Professores em Amargosa – Bahia.

E-mail: sirlandia@ufrb.edu.br

Vaneza Souza Morais - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/CFP (2019); pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Salvador – UNIFACS (2020).

E-mail: v.smorais01@gmail.com

Este livro foi gestado sob os ares de uma pandemia. Escrito sob as incertezas da vida e da morte. Reescrito entre os silêncios do mundo e os barulhos de seus/suas autores/as. Revisitado sob o "devagar depressa" dos dias. Aliás, tal como consta no prefácio desta obra, tudo é fruto deste "tempo-rei"! Fruto que nasce das sementes de outrora, adubadas em terrenos férteis por professores/as e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP | UFRB), campus Amargosa/BA. Em Pedagogias no Plural: inflexões na formação de professores, deparamo-nos com textos que se confundem com o sentimento de mundo daqueles/as que os escrevem. Se há algum limiar, ele se inscreve na palavra plural. Esse caráter plural da referida obra é mobilizado e se constitui no conjunto de capítulos que atravessam diversas perspectivas inerentes à formação do/a pedagogo/a.

ISBN: 978-65-88622-36-0

